

Utenlandsadopterte barns vokabular

Ingvill Fossen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013

© Forfatter: Ingvill Fossen

År: 2013

Tittel: Utenlandsadopterte barns vokabular

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel

I min masteroppgave har jeg sett på vokabularet til utenlandsadopterte 4-åringers språk. Tittelen på oppgaven er «*Utenlandsadopterte barns vokabular*».

Bakgrunn og formål

Norge har vært ett av de landene som adopterer flest barn, basert på forholdet mellom antall innbyggere og antall adopsjoner. Det å bli adoptert innebærer en dramatisk forandring i livet til de adopterte barna. De får en ny familie og nye omgivelser, som innebærer ny kultur, mat, drikke og ikke minst nytt språk (De Geer, 1992). Et karakteristisk trekk ved utenlandsadopterte barns språkutvikling, og som skiller den fra språkutviklingen enspråklige og tospråklige har, er at den ikke er kontinuerlig men brutt (Dalen & Rygvold, 2012; Hwa-Froelich & Matsuo, 2010). De får et bytte av språk, der de bryter med sin opprinnelige språkutvikling, og starter på en ny. Dette betegnes vanligvis som en andre førstespråkutvikling (De Geer, 1992). Selv om barna ofte har utviklingsforsinkelser ved adopsjonstidspunktet, og ligger betydelig etter sine jevnaldrende ikke-adopterte, viser det seg at de etter forholdsvis kort tid gjør betydelige fremskritt, og har en rask utvikling av sitt nye språk (Dalen & Theie, 2012). Nasjonal og internasjonal forskning viser imidlertid varierende funn vedrørende språkforsinkelser, hverdagsspråk, akademisk språk og skoleprestasjoner. Flere studier har vist at en del av de utenlandsadopterte strever, blant annet med språkforsinkelser (Dalen & Rygvold, 2006, 2012; Van IJzendoorn & Juffer, 2005). En amerikansk metastudie konkluderte med at adopterte barn lå etter i skoleprestasjoner (Van IJzendoorn, Juffer, & Poelhuis, 2005), mens en norsk studie ikke kunne finne signifikante forskjeller mellom utenlandsadopterte og norskfødte jevnaldrende i forhold til det samme (Dalen & Rygvold, 2006). Resultater fra en rekke studier tyder imidlertid på at det er større variasjonsbredde i utenlandsadopterte barns språkutvikling enn blant ikke-adopterte barn (Dalen & Rygvold, 2006; Hwa-Froelich & Matsuo, 2010; Scott, Roberts, & Glennen, 2011). Mens noen utenlandsadopterte har en rask andre førstespråkutvikling, og innhenter sine ikke-adopterte jevnaldrende, viser det seg at en tredjedel kan utvikle en eller annen form for språkvansker (Dalen & Rygvold, 1999; Roberts et al., 2005).

Formålet med denne undersøkelsen var å se på utenlandsadopterte barns vokabular ved fireårsalder. Resultatene ble sammenlignet med jevnaldrende barn i en ikke-adoptert kontrollgruppe og med et normutvalg.

Problemstilling

Oppgavens problemstilling er:

Hvordan er utenlandsadopterte barns ordforråd sammenlignet med norskfødte barn ved fireårsalder?

Metode

Det er valgt kvantitativ metode med deskriptivt design for å belyse problemstillingen. Jeg har sett på data fra testen British Picture Vocabulary Scale II (BPVS II), som har til hensikt å måle reseptivt vokabular. Dataene er samlet inn av professor Monica Dalen og førsteamanuensis Anne-Lise Rygvold. I tillegg har jeg benyttet normutvalget som ble brukt da testen skulle oversettes og standardiseres til norsk. Utvalget består av 94 utenlandsadopterte barn, 75 ikke-adopterte kontrollbarn og et normutvalg på 62 barn.

Dataanalyse

Datamaterialet er analysert, bearbeidet og systematisert ved hjelp av dataprogrammet Statistical Package for Social Science (SPSS). Resultatene er fremstilt i tabeller, figurer og diagrammer.

Resultater og konklusjon

Resultatet av den totale gjennomsnittsskåren på BPVS II, viste at kontrollgruppen med de ikke-adopterte og normutvalget hadde en vesentlig bedre skår enn de utenlandsadopterte. Dette kan settes i sammenheng med at de to kontrollgruppene hadde noe høyere testalder. En sammenligning av resultatet til de utenlandsadopterte med normtabellen tilhørende BPVS II, viste imidlertid et aldersadekvat resultat. Gjennomsnittlig lå de til og med litt over snittet. Det viste seg å være stor spredning i resultatet blant de utenlandsadopterte, og det var stor forskjell mellom de med høyest og lavest skår. En sammenligning av ytterpunktene, viste at de barna med størst ordforråd, hadde over tre ganger så stort vokabular som de med minst ordforråd, ut fra en måling med BPVS II.

Forord

En epoke er over, og masteroppgaven er den store finalen etter to fantastiske år på Blindern. Det har vært en spennende og varierende reise, med dype daler og høye topper, og jeg sitter igjen med en følelse av seier og takknemlighet til alle som har hjulpet meg med å få til dette.

Takk til Anne-Lise Rygvold for veiledning under masteroppgaven. Dine bidrag med lån av kontor, data, opplæring på SPSS, og direkte og ærlige tilbakemeldinger har vært uvurderlige. Takk til Monica Dalen for at jeg fikk bruke dine data, og til Steinar Theie og Lage Jonsborg som hjalp meg med statistikken når det var nødvendig. Min medstudent Anette Andresen fortjener også en stor takk for alle samtaler, hjelp og kloke råd underveis. Du er fantastisk!

Til slutt vil jeg takke familien min for all kjærlighet og tålmodighet dere har vist meg under denne prosessen. Barna mine, Anna (12), Sander (9), Tiril (3) og Matea (3), har gitt meg tid og rom og masse forståelse. Nå gleder jeg meg til å bruke masse tid med dere. Svigermor Kitt fortjener også en stor takk for at du så omstendig leste korrektur, og sammen med Fred bidro med barnevakt i innspurten.

Sist men ikke minst må jeg takke deg Vidar. Uten deg hadde ingenting av dette vært mulig. Takk for at du motiverte, inspirerte og stod ved min side gjennom hele prosessen. Vi klarte det!

Langhus 21.05.13

Ingvill Fossen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Teori om språk og vokabular.....	3
2.1	Hva er språk?	3
2.1.1	Språkforståelse	5
2.2	Språkutvikling	6
2.2.1	Det første leveåret – førspråklig periode.....	10
2.2.2	Det andre og det tredje leveåret.....	11
2.2.3	Det fjerde og femte leveåret	13
2.3	Vokabular	15
2.3.1	Vokabular og dets betydning for læring	15
2.3.2	Vokabularet betydning for lesing	16
3	Utenlandsadopterte barn.....	19
3.1	Tidligere forskning	21
3.2	Adopsjonsfamilien.....	22
3.3	Adoptivbarna	23
3.3.1	Språkutvikling	24
3.3.2	Adopsjonsalder.....	24
3.3.3	Preadopsjonelle forhold.....	25
3.4	Språkutvikling hos utenlandsadopterte.....	26
3.4.1	Tidligere forskning om utenlandsadopterte og språk	28
3.4.2	Ett nytt morsmål	28
4	Metode.....	30
4.1	Forskningsopplegg/design og metode	30
4.1.1	Utvalg	30
4.1.2	Utvalgsriterier.....	31
4.1.3	Design og analyse av data	32
4.1.4	BPVS II (British Vocabulary Scales II)	34
4.2	Validitet	35
4.2.1	Statistisk validitet	36
4.2.2	Ytre validitet.....	36
4.2.3	Begrepsvaliditet.....	37

4.3	Reliabilitet	39
4.4	Etiske refleksjoner	40
5	Resultater og drøfting av funn	42
5.1	Utvalg	42
5.1.1	Opprinnelsesland, kjønnsfordeling og adopsjonsalder	43
5.1.2	Testalder	45
5.2	Presentasjon og drøfting av funn fra BPVS II	46
5.2.1	Skårene fra de ulike oppgavesettene	51
5.2.2	Adopsjonsalder og testalders betydning	65
5.2.3	Kjønnsforskjellens betydning	67
5.2.4	Opprinnelseslands betydning	68
6	Oppsummering	69
6.1	Tanker om undersøkelsen og veien videre	72
	Litteraturliste	75

Oversikt over figurer

Figur 1: Bloom og Laheys språkmodell. (Bloom & Lahey, 1978)	XIII
Figur 2: Det språklige byggverk. Etter Westerlund (2012:91).....	8
Figur 3: Språktreet fritt etter Law (2000).	9
Figur 4: Adopsjoner, etter adopsjonstype fra 1970 til 2011. Hentet fra SSB (2013).	19
Figur 5: Adoptivbarns språkutvikling. Fritt etter (Hene, 1987).	27
Figur 7: Eksempel på en deloppgave hentet fra Dunn, Dunn, Whetton og Burley (1997).	34
Figur 8: Antall utenlandsadopterte fordelt etter adopsjonsalder.	45
Figur 9: Oppgavesettet der ordet danse var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).	54
Figur 10: Deloppgaven der gjennomiktig var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).	55
Figur 11: Deloppgaven der læreren var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).	57
Figur 12: Deloppgaven der trimme/trene var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).	58
Figur 13: Deloppgaven der mynt var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).	59
Figur 14: Deloppgaven der frukt var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).	60
Figur 15: Deloppgaven der nesebor var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).	62
Figur 16: Deloppgaven der trekke var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).	63
Figur 17: Deloppgaven der korn var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).	64
Figur 18: Deloppgaven der hilse var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).	65

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Oversikt over kjønnsfordelingen i det utenlandsadopterte-, ikke-adopterte- og normutvalget.....	42
Tabell 2: De utenlandsadopterte barnas opprinnelsesland fordelt på kjønn og adopsjonsalder.	
Tabell 3: Oversikt over fordelingen av barnas testalder.....	45
Tabell 4: Gjennomsnittlig sumskåre og standardavvik for alle de tre utvalgene.	46
Tabell 5: Gjennomsnittskåre og standardavvik sammenlignet med normutvalget.	
Gjennomsnittskåren til de to utvalgene er plassert i forhold til deres resultat.	47
Tabell 6: Sumskårer fra BPVS II 1-7.	48
Tabell 7: Variasjon i barns ordforråd, målt med BPVS II.....	50
Tabell 8: Oppgavesett 1.....	51
Tabell 9: Oversikt over hvordan ordene ble vurdert i Ordforrådet.	52
Tabell 10: Oppgavesett 2.....	53
Tabell 11: Oversikt over hvordan ordene ble vurdert i Ordforrådet.	53
Tabell 12: Oppgavesett 3.....	56
Tabell 13: Oversikt over hvordan ordene ble vurdert i Ordforrådet.	56
Tabell 14: Oppgavesett 4.....	61
Tabell 15: Oversikt over hvordan ordene ble vurdert i Ordforrådet.	61
Tabell 16: Oppgavesett 5, 6 og 7.....	62
Tabell 17: Oversikt over hvordan ordene ble vurdert i Ordforrådet.	63
Tabell 18: Forskjellene i adopsjonsalder og testalder mellom de barna med størst og minst ordforråd målt med BPVS II	66
Tabell 19: Kjønnsforskjellene mellom de med stort og lite ordforråd	67

1 Innledning

Norge har vært ett av de landene som adopterer flest barn, basert på forholdet mellom antall innbyggere og antall adopsjoner. Det å bli adoptert innebærer en dramatisk forandring i livet til de adopterte barna. De får en ny familie og nye omgivelser, som innebærer ny kultur, mat, drikke og ikke minst nytt språk (De Geer, 1992). Et karakteristisk trekk ved utenlandsadopterte barns språkutvikling, og som skiller den fra språkutviklingen enspråklige og tospråklige har, er at den er ikke er kontinuerlig men brutt (Dalen & Rygvold, 2012; Hwa-Froelich & Matsuo, 2010). De får et bytte av språk, der de bryter med sin opprinnelige språkutvikling, og starter på en ny. Dette betegnes vanligvis som en andre førstespråkutvikling (De Geer, 1992). Selv om barna ofte har utviklingsforsinkelser ved adopsjonstidspunktet, og ligger betydelig etter sine jevnaldrende ikke-adopterte, viser det seg at de etter forholdsvis kort tid gjør betydelige fremskritt, og har en rask utvikling av sitt nye språk (Dalen & Theie, 2012). Nasjonal og internasjonal forskning viser imidlertid varierende funn vedrørende språkforsinkelser, hverdagspråk, akademisk språk og skoleprestasjoner. Flere studier har vist at en del av de utenlandsadopterte strever, blant annet med språkforsinkelser (Dalen & Rygvold, 2006, 2012; Van IJzendoorn & Juffer, 2005). En amerikansk metastudie konkluderte med at adopterte barn lå etter i skoleprestasjoner (Van IJzendoorn et al., 2005), mens en norsk studie ikke kunne finne signifikante forskjeller mellom utenlandsadopterte og norskfødte jevnaldrende i forhold til det samme (Dalen & Rygvold, 2006). Resultater fra en rekke studier tyder imidlertid på at det er større variasjonsbredde i utenlandsadopterte barns språkutvikling enn blant ikke-adopterte barn (Dalen & Rygvold, 2006; Hwa-Froelich & Matsuo, 2010; Scott et al., 2011). Mens noen utenlandsadopterte har en rask andre førstespråkutvikling, og innhenter sine ikke-adopterte jevnaldrende, viser det seg at en tredjedel kan utvikle en eller annen form for språkvansker (Dalen & Rygvold, 1999; Roberts et al., 2005).

Jeg har knyttet min oppgave til en forskningsgruppe ved det utdanningsvitenskapelige fakultet, som heter «Adopsjon og migrasjon: læring, identitet og kompetanse». Et overordnet fokus for forskningsgruppen er mestring av nye livsbetingelser i hjem, barnehage, skole og samfunn. Tema for min studie er utenlandsadopterte barns vokabular ved fireårsalder, og jeg har kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan er utenlandsadopterte barns ordforråd sammenlignet med norskfødte barn ved fireårsalder?

Mitt forskningsprosjekt har som mål å undersøke adopterte barns reseptive ordforråd ved fireårsalder, sammenlignet med norskfødte ikke-adopterte barn. Jeg kommer til å beskrive tendenser det er mulig å se ut fra resultatet av testen British Picture Vocabulary Scale II (BPVS II).

Jeg har valgt en kvantitativ metode med deskriptivt design for å belyse problemstillingen. Dataene fra BPVS II brukes til kvantitative beskrivelser og analyser, der barnas resultater blir gruppert, presentert og sammenlignet med en kontrollgruppe av ikke-adopterte barn og et normutvalg. Dataprogrammet Statistical Package for Social Science (SPSS) blir benyttet i analysen.

I denne oppgaven blir vokabular og ordforråd brukt synonymt. Det samme gjelder betegnelse utenlandsadopterte, internasjonalt adopterte og adopterte.

Oppgaven består av 6 deler. Etter innledningen kommer teorigapittelet. Her beskrives språk, språkforståelse, språkutvikling og vokabular. Kapittel 3 omhandler utenlandsadopterte barn, sett i forhold til blant annet tidligere forskning, adopsjonsfamilien, adopsjonsalder, språkutvikling og preadopsjonelle forhold. Kapittel 4 er metodekapittelet. Her kommer en presentasjon av utvalg, design, analyse og BPVS II. Deretter blir validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner presentert. Kapittel 5 inneholder en presentasjon og drøfting av funn fra BPVS II. I kapittel 6 kommer en oppsummering av sentrale funn og noen tanker om undersøkelsen og veien videre.

2 Teori om språk og vokabular

For å belyse problemstillingen skriver jeg først generelt om hva språk og vokabular er.

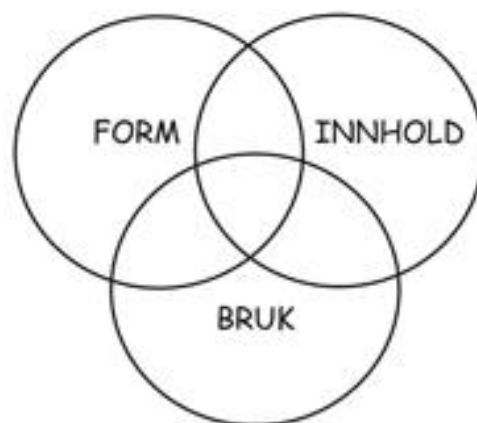
2.1 Hva er språk?

Språk er en artsspesifikk egenskap for oss mennesker, og vi er født med en arkitektur for å utvikle språklige evner (Herschensohn, 2007). Språk finnes i alle menneskelige kulturer, og man tar i bruk språket i all menneskelig aktivitet. Vi bruker språket til et utall av formål i et bredt register av forskjellige livssituasjoner, for eksempel når vi handler, går på jakt sammen, når vi frir, diskuterer, krangler, leser for å lære og så videre. Fordi språket er så variert, kan det være vanskelig å finne frem til en definisjon som de fleste kan enes om. Det finnes få definisjoner av språk, og de som blir gitt legger vanligvis vekt på språket som system (Tetzchner, 1993). Tar man et dypdykk inn i dette feltet, vil man bli konfrontert med en rekke ulike problem og problemstillinger, som skifter karakter ut fra hva vi setter søkelyset mot (Rommetveit, 1972).

Språk lar seg studere fra mange synsvinkler. Det er nødvendig å sammenholde kunnskap fra forskjellige fagområder, dersom man skal oppnå en helhetlig forståelse av språkutvikling. Uten referanser til kommunikasjon, lar språk seg vanskelig definere. Kommunisere kommer fra det latinske ordet «*communicare*», som betyr å dele eller gjøre felles (Tetzchner, 1993). Rommetveit (1972) vektlegger at kommunikasjon er en aktiv prosess mellom en sender og en mottaker, hvor en sender har en intensjon om å gjøre noe kjent for en mottaker. En vellykket kommunikasjon er også avhengig av at kommunikasjonspartnerne oppnår en felles forståelse i kommunikasjonssituasjonen (Bishop, 1997; Rommetveit, 1972). Tetzchner (2012) mener kommunikasjon er menneskets evne til oppmerksomhetsregulering integrert med sosial rettleiding. Det vil si regulering av oppmerksomhet mot andre medlemmer av egen art. Han vektlegger ikke bare den tilsiktede intensjonen ved kommunikasjon som Rommetveit, men mener også at de ikke-tilsiktede overføringene av følelser, informasjon, holdninger og så videre fra en person til en annen, kan sees på som kommunikasjon. Kristoffersen (2005) mener også at språk er et kommunikasjonsmiddel som blir brukt til å for eksempel formidle meninger, ideer og følelser i et mylder av ulike sosiale sammenhenger. Han mener at de ulike sammenhengene er avgjørende for hvordan språket blir seende ut. Når vi omtaler barns språkmestring i dagliglivet, har vi lett for å bruke «snakke» synonymt om hvor godt barns

språk er. I faglig sammenheng er det viktig å være bevisst på at det er et skille mellom å snakke og det å ha et språk (Rygqvold, 2008). Alle språk kan betegnes som en samling ord og regler for hvordan disse kan kombineres, men de færreste vil mene at dette er det essensielle ved språk (Kristoffersen, 2005). De fleste benytter tale, slik at andre kan forstå hva vi kommuniserer, men språkbegrepet er mye mer omfattende. Det dreier seg ikke bare om ord og setninger, men om kommunikasjon. Til verbal kommunikasjon inngår tegnspråk og skriftspråk i tillegg til talespråket. Kroppsspråk, tonefall, mimikk og lignende ledsager språk, og betegnes som ikke-verbal kommunikasjon. Denne formen for kommunikasjon formidler særlig følelsene våre, men uttrykker også noe om forholdet mellom mennesker som snakker sammen (Rygqvold, 2012a). Samspill og kontakt mellom mennesker er avhengig av kommunikasjon, og allerede fra fødselen kommuniserer spedbarnet med sine nærmeste. De fødes inn i en sosial verden av berøring, lyder og påvirkninger. En verden full av kommunikasjon. De vokser opp som sosiale vesener som er infiltrert i ett nettverk av relasjoner helt fra starten av. Når barn lærer sitt morsmål, kan det bygge på forestillinger om hva språket representerer sammen med tidlige erfaringer med kommunikasjon (Clark, 2003; Rygqvold, 2008).

Jeg har valgt å gjøre rede for Blooms og Laheys (1978) språkmodell, fordi den gjør det lettere å få innsikt i det komplekse systemet ved å dele det inn i ulike komponenter (Bloom & Lahey, 1978). De deler språket inn i tre dimensjoner de kaller innhold, form og bruk. Sammenhengen mellom de tre dimensjonene illustrerer Bloom og Lahey (1978) ved hjelp av sin språkmodell som vises i figur 1:



Figur 1: Bloom og Laheys språkmodell. (Bloom & Lahey, 1978)

Dimensjonene overlapper hverandre, og henger nøye sammen. De er ikke adskilte komponenter, og en oppsplitting kan fremstå som kunstig. Men en slik oppsplitting vil hjelpe oss til å bli bevisst på ulike språklige ferdigheter, som ikke alltid er tydelig i en kommunikasjon, hvor fokuset er å forstå og formidle mening (Rygvoid, 2012a).

Språkets *innhold* eller semantikk dreier seg om ordene og setningens betydning. Semantiske forhold gjør oss i stand til å bruke språket som et komplisert og raffinert redskap for å formidle betydning, men begrenser seg til betydninger knyttet til språklige uttrykk. Den tar for eksempel ikke opp betydningen av andre ikke-språklige aspekter, som handlinger, hendelser og gjenstander (Sveen, 2005a). Språkets *form* eller struktur består av fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi er et system av språklyder, og hvordan de skiller ords mening fra hverandre. I fonologien er det viktig hvordan en lyd fungerer i forhold til andre lyder (Bjerkan, 2005). Morfologi handler om ordstruktur. Ord består av mindre deler som har uttrykk og betydning. Morfologi tar for seg hvordan ord er bygd opp og hvordan de bøyes (Simonsen & Theil, 2005). Syntaks sier noe om hvordan ord kan settes sammen i setninger (Sveen, 2005b). Språkets *bruk* dreier seg om pragmatikk, eller hvordan vi bruker og tolker språket i ulike sosiale sammenhenger (Sveen, 2005c). Sammenhengen mellom de tre dimensjonene innhold, form og bruk, er at språket har et innhold eller en mening, som kan brukes til kommunikasjon, dersom det blir kodet inn i en lingvistisk form eller struktur (Rygvoid, 2008).

2.1.1 Språkforståelse

Språk har et sosialt forankringspunkt, men det som gjør at mennesker er den eneste rasen i dyreriket som har språk, er vår kognitive utrustning. Språk er et mentalt fenomen, med et mentalt leksikon og en mental grammatikk. Det mentale leksikonet er vår kunnskap om hvilke ord, orddeler og lyder som finnes i språket, mens den mentale grammatikken er vår kunnskap om hvordan vi kombinerer disse elementene til språklige ytringer. Denne kunnskapen gjør oss i stand til å forstå, produsere og vurdere språklige ytringer, og avgjøre om et gitt ord er en del av språkets leksikon eller ikke (Kristoffersen, 2005). Bishop (1997) definerer språkforståelse som vår evne til å velge ut mening fra en rekke muligheter. Avkoding alene er ikke nok. Hun gir et eksempel med setningen «*Fisken er på bordet*» - som kan forstås på ulike måter. Det kan dreie seg om både en død eller en levende fisk, men det kan også være en mors måte å si at middagen er servert på. For å forstå sammenhengen er det ikke nok å bare kunne tolke

setningen isolert, men man må være i stand til å koble en setning med en annen og bygge opp det Bishop kaller en mental modell. For å forstå et ord må barn, med utgangspunkt i sin kognitive utrustning og erfaring, trekke ut ordets lydmønster fra tale, forbinde dette mønsteret med et kjent objekt og lagre det i langtidsmminnet. Barn tilegner seg altså språk ved å lagre språket de hører rundt seg, og bruke det til produksjon (Bishop, 1997).

Utviklingen av ordforråd er en gradvis prosess, som innebærer en stadig prøving og feiling, på vei mot en allmenn kulturell forståelse (Tetzchner, 1993). Barn viser en viss forståelse av ord før de selv begynner å produsere ord. Dette kan ha flere årsaker, blant annet at det krever mer å produsere ett ord enn å vise forståelse for det (Tetzchner, 2012). Det er forskjell på om man ønsker å undersøke barns forståelse eller barns bruk av ord. Måler man forståelsen, er det vanligvis nok at barnet ser på noe eller reagerer på en eller annen meningsfull måte når et ord blir sagt. Undersøker man barnets bruk må barnet ha aktivert og produsert ordet (Tetzchner, 2012).

Forholdet mellom forståelse og produksjon har i studier av barnespråk vært relativt lite undersøkt. Det har vært rettet mye mer oppmerksomhet mot det barn sier enn mot det de forstår. Dette skyldes trolig de metodeproblemer man møter når man skal vurdere barns forståelse. Det er vanskelig å vurdere barnas svar eller type svar i en språkforståelsestest, fordi svaret kan være avhengig av mye mer enn det de hører, og man kan ikke registrere deres forståelse direkte. Barnas produksjon kan derimot både skrives ned og registreres på lydbånd eller video (Tetzchner, 1993). Bloom og Lahey (1978) hevder at forståelse og produksjon ikke kan utvikles uavhengig av hverandre. Barnet må bearbeide ord og strukturer for å kunne lære å bruke dem, og på den måten mener de at forståelse og produksjon er to forskjellige prosesser som påvirker hverandre.

2.2 Språkutvikling

Det hersker en stor uenighet mellom teoretikerne om grunnlaget for språkutvikling.

Uenigheten dreier seg først og fremst om hvilke mekanismer som ligger til grunn, når barn utvikler grammatisk kompetanse (Tetzchner, 2012). Det har i årtider vært debattert i forskningsmiljøer hvor mye biologiske og miljømessige forhold betyr, og i hvilken grad språklige ferdigheter er lært (Rygvoid, 2012a; Tetzchner, 1993). Hvis vi ser på ytterpunktene, vil vi på den ene siden se den såkalt nativistiske forståelsen av språkforståelsen som en

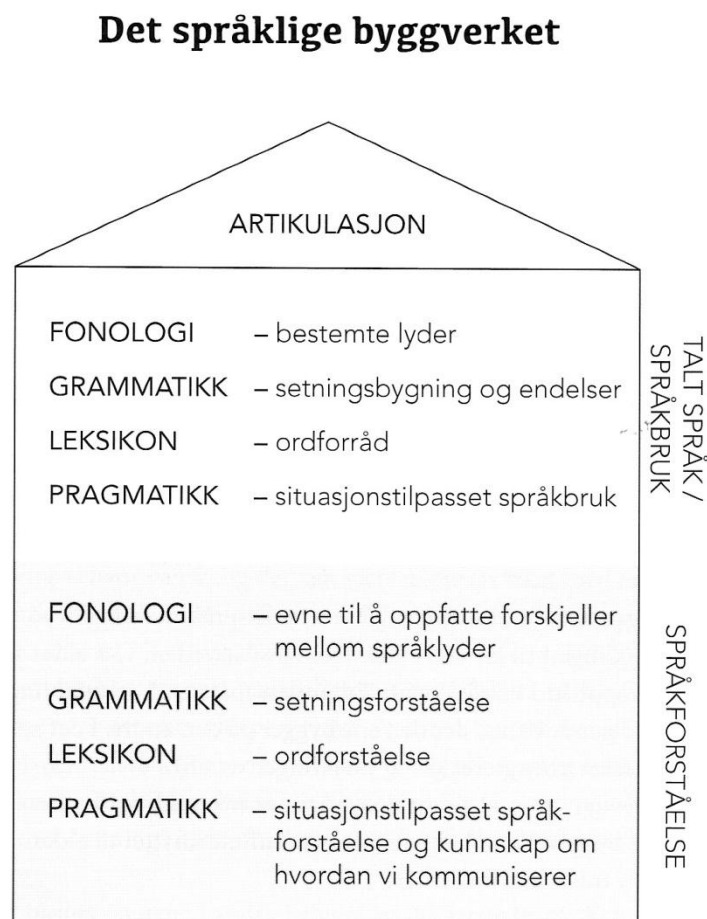
biologisk styrt ferdighet. Her forklares den raske utviklingen ut fra en medfødt språklig kapasitet (Herschensohn, 2007; Rygvold, 2012a; Strømquist, 2008). Teoretikere innenfor denne tradisjonen hevder at språket er medfødt i en slik forstand at hjernen inneholder en modul med strukturer som er spesialiserte for å oppfatte språklig stimulering (Chomsky, 1968). Det finnes mange teoretikere som deler hovedsynspunktene, men det er Noam Chomsky som er den viktigste teoretikeren innenfor nativismen. På den andre siden finner man adferdsanalysen (Tetzchner, 2012). Disse empiriske teoriene vektlegger miljøets innflytelse på språkutviklingen. Her er fokuset at språk læres på samme måte som andre ferdigheter, nemlig ved imitasjon og korreksjon fra omgivelsene. Den viktigste teoretikeren innenfor denne tradisjonen er Skinner, som forklarer tilegnelsen av språk ut fra betinging og imitasjon (Skinner, 1957). Det ligger flere teorier mellom disse to ytterpunktene, men det er likevel ikke mulig, ut fra eksisterende kunnskap, å si hvilken av disse teoriene som gir det mest riktige bildet av de prosesser som ligger til grunn for språkutviklingen (Tetzchner, 2012). Det er et paradoks at mens barn flest lett tilegner seg kulturens språk, er språkets oppbygging og prinsippene som ligger til grunn for språkutvikling, så kompliserte at språkforskerne ennå mangler mye kunnskap (Tetzchner, 1993). Til tross for årevis med forskning vet vi bemerkelsesverdig lite om hvordan språket fungerer (Bishop, 1997; Tetzchner, 1993).

For å forstå talespråket kreves komplekse prosesser for å oversette lyder til mening. Det virker som det skjer raskt og automatisk og foregår uten at man er bevisst de mellomliggende prosesser (Davis & Johnsrude, 2003). Språk er så lett å tilegne seg, og så universelt i den menneskelige naturen, at man har lett for å glemme for et komplekst fenomen det er (Bishop, 1997). Til tross for debatter om hva som dominerer ved språkervervelse, er det ingen teori alene som kan forklare kompleksiteten i språktilegnelsen, men det er allment akseptert at mennesker har noen medfødte forutsetninger for språk. Det er helheten, kommunikasjon, språk og sosialt samspill, som er grunnlaget for at barn skal kunne forstå og formidle språklige ytringer (Rygvold, 2008).

Et viktig spørsmål er når språkutviklingen begynner. Tradisjonelt har man satt likhetstegn mellom språk og tale, men i de senere årene er man blitt opptatt av betydningen av den førspråklige utviklingen og overgangen fra ikke-språklig til språklig kommunikasjon (Tetzchner, 1993). Man vet nå at språkutvikling er en aktiv prosess fra barnets side, og de tilegner seg ikke språket bare på grunnlag av hva de hører og blir oppfordret til å gjenta

(Rygvoid, 2008). Språkforståelsen kommer før språkbruken, og barnet må jobbe hardt for å tilegne seg språket (Westerlund & Landaas, 2012).

Westerlund (2012) illustrerer språktilegnelsen gjennom det hun kaller det språklige byggverket. Hun betrakter det ferdige voksenspråket som et hus med kjeller og etasjer. Kjelleren illustrerer språkforståelse, eller impressivt språk, mens etasjene er språkbruk, eller ekspressivt språk. Vi kan se hvordan barnets språklige byggverk utvikles fra «kjellerens» situasjonstilpassede forståelse til artikulasjonsevnen i «etasjene» over. Dette vises i figur 2:

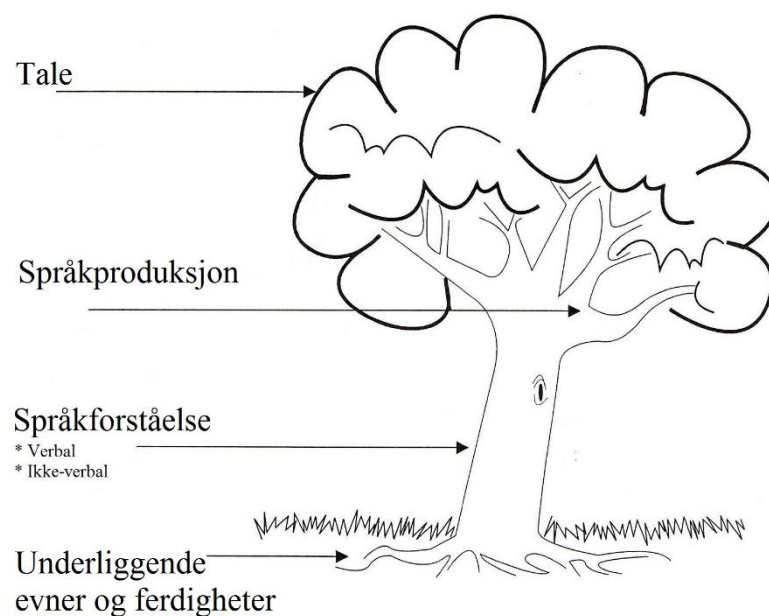


Figur 2: Det språklige byggverk. Etter Westerlund (2012:91).

Gjennom hele førskolealderen pågår det et intensivt arbeid med det språklige byggverket, før det deretter begynner å gå langsommere. Hovedtrekkene i den grammatiske og den fonologiske utviklingen er avsluttet før skolestart, mens i etasjen for ordforråd forblir aktiviteten høy et godt stykke opp i skolealder. Økningen av ordforråd er markant de første skoleårene (Hulme & Snowling, 2009; Westerlund & Landaas, 2012). Det er selvsagt sider ved språket som fortsetter å utvikle seg gjennom hele livet, for eksempel ordforråd og

retoriske ferdigheter. Det er derfor rimelig å si at språkutviklingsprosessen er en åpen prosess, som ikke har noe slutt punkt (Strømquist, 2008). For å forstå modellen riktig er det viktig å se for seg en parallell bygging av kjeller og resten av huset. Kjelleren er ikke ferdig når byggingen av etasjene begynner, men det er alltid i kjelleren byggingen begynner. Når det blåser og stormer rundt huset, er det alltid den sist bygde «etasjen» som er mest utsatt (Westerlund & Landaas, 2012).

Law (2000) har en annen godt kjent modell som billedliggjør språkutviklingens dynamiske prosesser. Den kalles språktreet og vises i figur 3:



Figur 3: Språktreet fritt etter Law (2000).

Det språklige byggverket til Westerlund (2012), viser en detaljert og mer omfattende beskrivelse av språktilegnelsen enn språktreet til Law (2000), som har en mye enklere fremstilling. En vesentlig forskjell mellom de to modellene er at Law (2000) også vektlegger de underliggende fysiske og kognitive evner og ferdigheter som er nødvendig for språk. Herunder inngår vår evne til å tenke, hukommelse, oppmerksomhet og hørsel, men også andre faktorer som motivasjon og symbolferdigheter. Stammen illustrerer språkforståelsen, både verbal og ikke-verbal. Her inngår evnen til både å formulere og motta meningen i kommunikasjon. Grenene illustrerer ekspressivt språk, hvor evnen til å uttrykke seg, eller formidle ord, begreper og grammatiske forhold i kommunikasjon med andre, inngår. Det er

vokabular, syntaks og morfologi som står sentralt her. Til slutt kommer bladene på treet som er uttrykk for talen vår. Det er våre taleferdigheter som skaper lydene til gjenkjennelige språk som mottakeren hører og forstår. Det pragmatiske elementet av språket flyter gjennom hele treet og bidrar til at kommunikasjonsbruken stadig blir nyansert. Modellen viser tydelig at språkferdighetene utvikler seg på en organisk og aktiv måte, der ingen del utvikler seg helt selvstendig. Modellen erkjenner både miljøpåvirkninger på utviklingen og samspillet mellom språkets mange komponenter (Law, 2000).

Barn med en typisk utvikling sier gjerne sine første ord rundt ettårsalderen, men det finnes individuelle forskjeller. Ved femårsalderen behersker barn normalt de vanligste setningstyper og ordbøyninger, og derfor er de fem første årene mest vektlagt i fremstillinger av språkutvikling (Tetzchner, 2012). Det har vist seg at alle barn med en typisk utvikling går igjennom lignende utviklingssteg. Samtidig får det enkelte barns språk tidlig preg av det språklige miljøet de tilhører. Man kan allerede høre på barnets babling hvilket språk det er i ferd med å tilegne seg (Strømquist, 2008). I den neste delen av oppgaven min kommer jeg kort til å beskrive de forskjellige stadiene i språkutviklingen frem til femårsalderen. En slik fordeling vil gi en god oversikt, selv om jeg er klar over at ulike trekk ved ulike alderstrinn til en viss grad kan bli unøyaktig, fordi barn er forskjellige og utvikler seg i forskjellig tempo.

2.2.1 Det første leveåret – førspråklig periode

Det første leveåret kalles en førspråklig periode, fordi barnet ennå ikke har begynt å snakke eller uttrykke seg med ord. De første lydene barnet lager som ikke ligner gråt kommer i 2-3 måneders alderen, og kalles gjerne for «godlyder» eller kurring. Disse «godlydene» forekommer i situasjoner hvor barnet er våken uten å gråte, og gjerne når det smiler og får mat. Disse lydene blir en del av kommunikasjonen, og de første levemånedene består barnets lydproduksjon av gråt og kurring. Spedbarnet kommuniserer med primære omsorgspersoner, spesielt mor, og er i de første levemånedene spesielt opptatt av ansikter fremfor gjenstander, og av stemmer fremfor andre lyder. De tidlige signalene bidrar til at spedbarn blir oppfattet som sosiale individer, og grunnlaget for den videre kommunikasjonsutviklingen dannes (Rygqvold, 2008; Tetzchner, 1993).

Når barnet er i 3-4 måneders alderen begynner det å bli oppmerksom på sin egen lydproduksjon (Rygqvold, 2008), og det begynner vanligvis å bable når det nærmer seg 6 måneders alderen (Herschensohn, 2007; Hulme & Snowling, 2009; Rygqvold, 2008;

Tetzchner, 1993, 2012). Babling er gjentatte lyd kjeder, og er i sitt første stadium preget av en reduplisert lydproduksjon, som består av en serie av konsonant – vokal stavelser som ligner hverandre, for eksempel «dadada» eller «mamamama» (Hulme & Snowling, 2009; Rygvold, 2008; Tetzchner, 1993). Denne formen for babling ligner mye på tale (Tetzchner, 1993). Nå begynner også barnet å bli mer oppmerksom på ting i omgivelsene, og de voksne omsorgspersonene kan nå følge barnets blikk og gi kommentarer til det barnet ser på. Når barnet er rundt åtte måneder, babler de og bruker gester, som for eksempel peking for å lede oppmerksomheten mot noe (Rygvold, 2008). Rundt 9 måneders alder begynner barnet med en person-objekt koordinert kommunikasjon, og utviklingen fremover dreier seg mye om overgangen til språklig kommunikasjon (Tetzchner, 1993). Nå regner man med at barnet opplever en gryende ordforståelse, som legger grunnlaget for at barnet ved ett års alder sier sitt første ord (Kristoffersen & Simonsen, 2012).

Når barnet er rundt ett år, går det over i en ny fase med mer varierte bablelyder, ofte kalt ikke-reduplisert babling. Denne bablingen kjennetegnes ved at det har en større variasjon ved bruk av konsonanter og vokaler. (Herschensohn, 2007; Tetzchner, 1993). Det kan nå bruke flere forskjellige konsonanter innenfor samme lydfrekvens, og det kan bruke rene vokalsekvenser, vokal-konsonantsekvenser og konsonant-vokal-konsonantsekvenser. Det er også større variasjon i trykkmønster og intonasjonskontur, og barnets lydproduksjon blir dermed mer variert og samtidig mer lik tale (Tetzchner, 1993). Når barnet er rundt ett år, kan det vanligvis skille enkeltord fra den flytende talestrømmen av ord det hører, og de fleste reagerer på navnet sitt og ord som omhandler nære ting (Rygvold, 2008).

2.2.2 Det andre og det tredje leveåret

Det er vanskelig å bestemme helt nøyaktig når barnet sier sine første ord, for det er en gradvis overgang fra babling til språklige ytringer. (Rygvold, 2008; Tetzchner, 1993). Når lydene brukes med tydelig henvisning til ting eller personer rundt det, er det et tegn på at det er ord og ikke babling (Rygvold, 2008). En annen grunn til at det er vanskelig å si når barn erverver sine første ord, er at man bruker forskjellige kriterier på hva et ord er. De lydene barnet bruker i løpet av bableperioden kan brukes kommunikativt på samme måte som ord hos voksne. Disse kalles gjerne protord. De ligner på vanlige ord, men kan ikke tilbakeføres i en modell i de voksnes språk (Tetzchner, 1993).

I løpet av det andre leveåret skyter språkproduksjonen fart, og barnet lærer seg stadig nye ord. Utviklingen går først langsomt, men etter hvert i et raskere tempo (Kristoffersen & Simonsen, 2012). Etter en innledende og forholdsvis langsom fase bygger barnet opp et ordforråd på ca. 25-50 ord. Deretter går de over i en fase hvor ordene tilegnes mye raskere (Rygvdold, 2008; Strømquist, 2008). En studie av Kristoffersen og Simonsen (2012), *Tidlig språkutvikling hos norske barn*, er basert på den norske tilpasningen av kartleggingsverktøyet *The MacArthur Communicative Development Inventory* (CSI), som opprinnelig er utarbeidet av den amerikanske psykolingvisten Elizabeth Bates og hennes kollegaer i 1994. Dette er et foreldrerapporteringsinstrument, som er det ett av de mest brukte kartleggingsverktøy innenfor tidlig utvikling av kommunikative ferdigheter. Undersøkelsen viste at det var stor variasjon i utvikling av ordforrådet hos norske barn. Omkring 18 måneders alder var det en spurt hos de fleste, men studien viste at ordspurten kunne komme i gang så tidlig som ved 14 måneders alder hos noen barn, mens andre ventet helt til de var 22 måneder. Jentene lå foran gutter i vokabularutviklingen, og det viste seg å være større forskjell i produksjon enn i forståelse og i grammatisk kompleksitet (Kristoffersen & Simonsen, 2012).

At barnet begynner med toordsytringer, blir betraktet som et sentralt skille i barns språkutvikling. Kristoffersen og Simonsens undersøkelse viste at ordkombinasjonen begynner ved 17 måneders alder hos norske barn. Kombinasjon av flere ord til en lengre ytring gir muligheter til å uttrykke mer komplekse forhold og spesifikke sider ved en situasjon (Tetzchner, 1993). Toordsytringer er også starten på den syntaktiske utviklingen. Man regner med at når barnet har et ordforråd på rundt 50 ord, begynner det å sette sammen enkeltordene til toordsytringer (Rygvdold, 2008; Tetzchner, 1993). Toordsytringer består stort sett av ubøyde ord, og barnet bruker for det meste substantiv, men også noen verb (Rygvdold, 2008; Strømquist, 2008). Siden ytringene som oftest mangler funksjonsord som artikler og preposisjoner, ligner de telegrammer. Derav benevnelsen «telegramstil» som gjerne blir brukt om barns første flerordsytringer (Tetzchner, 1993).

Bøyningen av ord begynner like etter at ordkombinasjonen begynner. Eiendomsuttrykk kommer først, deretter bestemt form og så resten (Kristoffersen & Simonsen, 2012). Det er ulike årsaker til at barn tilegner seg innholdsord, spesielt substantiv og verb, før funksjonsord. De tidlige innholdsord er ofte refererbar til et konkret innhold som kan pekes ut fysisk. Funksjonsord kan sjelden pekes ut fysisk, og for å tolke innholdet må barnet se ordet i sammenheng med de språklige sammenhenger det blir presentert i (Strømquist, 2008).

Betegnelse objektord og relasjonsord kan også brukes om dette (Tetzchner, 2012). Ofte vil de ordene barnet tilegner seg tidlig, gi informasjon om hvordan det oppfatter sin fysiske og sosiale omverden. Foreldre og barn som navngir objekter og handlinger, for eksempel når de ser i en bok, er en typisk primær språkaktivitet. Barnet opparbeider en forståelse av ordet ved å knytte det til et konkret objekt. Denne forståelsen ligger til grunn når barnet skal utvide språket og opparbeide en forståelse for relasjonene mellom objektene (Tetzchner, 2012). Barnet bruker også det fysiske miljøet det omgås til å utforske alt de ser og kan ta på, og bruker selv språket aktivt ved å spørre hva ting er (Rygvdold, 2008).

Hulme og Snowling (2009) peker også på at det er forskjell på barnets reseptive og ekspressive vokabular. Dette varierer, på lik linje med når barnet sier sitt første ord, eller begynner å kombinere ord (Hulme & Snowling, 2009). Kristoffersen og Simonsen (2012) mener at de som kan karakteriseres som barn med sen språkutvikling, er de som har færre ord enn 50 i det produktive ordforrådet, eller ingen toordskombinasjoner ved 24-30 måneder. Hulme og Snowling (2009) bruker benevnelsen «late talkers» om de barna som er forsinket i sitt ekspressive språk til tross for at deres forståelse av språk synes normal. De fleste begynner altså å bruke enkle setninger ved ett og et halvt års alder. Selv om det ikke er alle som bruker språket like aktivt i denne perioden, trenger det ikke å bety at språkutviklingen er forsinket. I denne alderen er forståelsen viktigere enn at de snakker i lange ytringer (Rygvdold, 2008). Det har vist seg at stort sett alle «late talkers» innhenter sine jevnaldrende innen skolealder (Hulme & Snowling, 2009).

Når barnet nærmer seg tre år, bruker de ikke lenger mest substantiv og verb, men også artikler, adjektiv, preposisjoner og konjunksjoner (Rygvdold, 2008). De fleste har nå utviklet en grunnleggende grammatikk og et grunnleggende ordforråd (Strømquist, 2008). Ytringene øker stadig i lengde og kompleksitet, og de regelmessige bøyningene forsvinner. De kan nå bruke de fleste pronomen, og samtalene blir lengre, fordi de nå kan snakke om ting som ikke er umiddelbart tilstede (Rygvdold, 2008).

2.2.3 Det fjerde og femte leveåret

Det er vanlig å anta at ved fireårsalderen er hovedtrekkene i språkutviklingen på plass, og barn behersker uttalen av de fleste ord med en enkel fonologisk struktur (Bishop, 1997; Rygvold, 2008; Tetzchner, 1993). De har nå et ordforråd på ca. 1500 ord, og bruker 4- til 5-ords ytringer (Miller, 2004).

Lengden og kompleksiteten i setningene øker gradvis mot skolealder. Dette kan settes i sammenheng med barns generelle kognitive og sosiale utvikling, og deres behov for å uttrykke seg mer presist og om mer komplekse forhold (Tetzchner, 2012). I denne alderen utvikles også evnen til å kunne forestille seg hva andre tenker. Dette påvirker barnets kommunikative utvikling på en avgjørende måte, ettersom en forutsetning for vellykket kommunikasjon er at en klarer å tilpasse seg mottagers forutsetninger. Et eksempel på dette er at en fireåring ofte snakker annerledes til en som er to år enn den gjør med jevnaldrende eller voksne (Strømquist, 2008; Tetzchner, 2012). De har nå utviklet strategier for å uttrykke ulike kommunikative intensjoner og regulere samtalen, som f.eks. å ta initiativ, svare, gi og ta tur, opprettholde samtalen og temaet, rette opp misforståelser og avslutte samtalen (Hagtvet, 2004; Paul, 2007; Rygvold, 2008; Tetzchner, 2012).

I fire – femårsalderen pleier de regelmessige bøyningene å være borte, og de fleste barn klarer å bøye adjektivene korrekt (Westerlund & Landaas, 2012). De kan fremdeles streve med å lære unntakene fra reglene, noe som er normalt helt opp til seksårsalder (Tetzchner, 1993; Westerlund & Landaas, 2012). Barna begynner imidlertid å bli mer bevisst på hva som er grammatisk korrekt, selv om de ennå kan ta feil i sine vurderinger (Tetzchner, 1993). I likhet med at det første ordforrådet var dominert av substantiv, og senere ble utfyllt med verb, oppdager og bruker barnet substantivbøyningene noe før verbbøyningene (Westerlund & Landaas, 2012).

Selv om de fleste fireåringer behersker hverdagsspråket, er det enda flere aspekter ved språket de skal utvikle. Gåter, vitser og metaforer er eksempler på dette (Rygvold, 2008). Historiene til fire – femåringer har fått bedre sammenheng mellom ytringene, og de kan fortelle historier og svare på andres kommunikasjon, slik at det blir en sammenheng i samtalen (Rygvold, 2008; Tetzchner, 2012). I denne fasen utvikler de ferdighetene i å beskrive handlinger i for eksempel bilder, som krever at de har fantasi og evne til å tolke. De tidlige beskrivelsene kan være lange og omfattende, men kan samtidig være usammenhengende og mangle den røde tråden. Evnen til å skape en sammenheng viser seg tydeligere etter femårsalderen (Strømquist, 2008). Nå utvikles også den språklige bevisstheten, og barnet klarer å flytte oppmerksomheten fra språkets innhold til språkets form. Korte og lange ord, ord som rimer og ord som begynner på samme lyd er gode eksempler på den språklige bevisstheten. Denne bevisstheten er en del av grunnlaget for å lære å lese og skrive (Rygvold, 2008; Westerlund & Landaas, 2012).

I 4-5- års alderen kan barnet navn på lyder, bokstaver og tall, og kan grunnleggende telling og bruker konjunksjoner, for eksempel *når*, *så*, *fordi* og *hvis*, og de klarer å dele ord i stavelser (Paul, 2007). Hagtvet (2004) påpeker at det er forskjell i bruken av årsakskonjunksjonen *fordi* hos voksne og barn. I motsetning til voksne, mangler ofte barna en klar årsaksbetydning. Barna bruker nå språket aktivt og påvirkende (Hagtvet, 2004), og kan bruke hint uten å nevne intensjonen bak det de vil. De kan for eksempel si «*Dette lukter godt*», istedenfor å si «*Jeg vil ha kake*» (Paul, 2007).

2.3 Vokabular

Under dette punktet vil jeg redegjøre for vokabularbegrepet og vokabularets betydning for læring og lesing. Jeg kommer til å bruke vokabular og ordforråd synonymt.

2.3.1 Vokabular og dets betydning for læring

Ordforråd står på mange måter i en særstilling i barns språklige utvikling, både når det gjelder talespråklig utvikling og leseforståelse. Det støtter ordavkodingen, og er styrende for leseforståelsen (Biemiller & Boote, 2006; Lyster, Horn, & Rygvold, 2010).

Når barn tilegner seg nye ord, er det ikke bare et spørsmål om å klare å uttale lydene. De må også lære hva ordene refererer til og hvordan de brukes (Tetzchner, 1993). Den språklige kommunikasjonen finner først sted, når barn begynner å forstå og anvende ordene til å kommunisere om ulike forhold. De må klare å benytte et ords referanse ut fra sin kunnskap og fra sin oppfattelse av situasjonen (Tetzchner, 2012). Utvikling av vokabular er en gradvis prosess, der barnet må igjennom stadig prøving og feiling før de etablerer en allmenn kulturell forståelse av ulike ord (Tetzchner, 1993).

Frem mot skolealder fortsetter ordforrådet å øke, særlig med abstrakte ord, og begrepene begynner å ordne seg i en mer hierarkisk struktur (Rygvold, 2008). I prosessen med å lære nye ord, meningen av og relasjonen mellom ulike ord, forekommer det stadig nye forandringer i strukturen. Dette skjer etter hvert som barnet danner nye indre representasjoner av språklige begreper når språket vokser og reorganiseres (Pan & Gleason, 2004). Etter hvert som antallet begreper øker vil altså ordene få et gradvis mer differensiert innhold og kodes inn i mer komplekse syntaktiske strukturer, slik at det blir mulig å gi uttrykk for mer nyansert og komplisert meningsinnhold (Lyster et al., 2010; Rygvold, 2008).

Språk er et betydningsfullt redskap for læring, spesielt når barnet kommer i skolealder. Barnet har nå behov for et språk det kan benytte, når det skal forklare ord og logiske sammenhenger. I skolealder kommer også skriftspråkutviklingen til å være en viktig del av den fortsatte språklige utviklingen, som utvider en persons språklige kompetanse (Rygvoid, 2008). Det abstrakte språket kan betegnes som vårt akademiske språk, eller skolespråk. Dette språket er løsrevet fra den konkrete situasjonen, og omfatter også skriftspråket der verbalt og ikke-verbalt språk må gjenskapes i tekst (Dalen & Rygvold, 2012).

Allerede tidlig i førskolealder vises store individuelle forskjeller i størrelsen på barns vokabular, og frem mot skolealder vil avstanden mellom de som kjenner mange ord og de som kjenner få ord bare øke. Barn som har et godt språk ved skolestart profiterer mer på skolens språkopplæring enn de som har et svakt språk ved skolestart. Matteus-effekten er sterkt gjeldene i videreutviklingen av språket, da det har vist seg at de med et godt språk bygger videre på det og blir bedre og bedre. Derimot fortsetter de med et svakt språk å henge etter og avstanden mellom de ulike gruppene blir bare større (Aukrust, 2006). Dette samsvarer med en amerikansk studie som så på vokabularutvikling. Her viste det seg at det allerede i andre klasse var store forskjeller mellom barna med størst og minst vokabular. Gjennomsnittlig hadde barna ervervet 6000 rotord i sitt vokabular. De svakeste hadde rundt 4000, mens de som lå i det øverste sjiktet hadde hele 8000 rotord. Etter andre klasse ervervet de gjennomsnittlige barna rundt 1000 nye ord i året. Et skille på 2000 ord blir da teoretisk sett det samme som to skoleår. Dette viste seg å være en differanse som vedvarte, fordi videre ordforrådsutvikling bygger på et barns eksisterende ordforråd (Biemiller, 2003, 2005). Det har vist seg at omfanget av barns vokabular korrelerer høyt med foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn (Aukrust, 2006; Biemiller, 2003).

2.3.2 Vokabularets betydning for lesing

Det er mye forskning som viser at vokabularkunnskap er en sterk predikter på senere leseforståelse (Biemiller & Boote, 2006), og jeg har derfor valgt å ta med dette punktet i oppgaven min selv om leseutvikling er litt utenfor min problemstilling.

Sammenhengen mellom muntlig og skriftlig språk har vært mye diskutert i nyere utviklingspsykologi. Til tross for gjentatte observasjoner av de komplekse sammenhengene mellom muntlig og skriftlig språk, er det fortsatt ingen klar enighet om hvilke relasjoner som er mellom muntlig språk og lesing (Ouellette, 2006). Det har vært stor interesse omkring

vokabularet betydning når det gjelder lesning, fordi man vet at for en vellykket leseutvikling kreves en ferdighet til å identifisere det skrevne ord og forstå hva det betyr (Biemiller, 2007; Ouellette, 2006). I sin rapport om foreliggende forskning som omhandler språkstimulering og livslang læring, søkte Aukrust (2006) etter sammenhenger mellom tidlig språkstimulering og livslang læring gjennom følgende problemstilling: «*Hvilke språklige erfaringer i førskolealder forbereder barn for å lese og lære av komplekse tekster på høyere klassetrinn?*». I likhet med omfanget av vokabular og dets betydning for videre språkutvikling, viste rapporten at omfanget av vokabular også korrelerer høyt med senere leseforståelse i skolen. På samme måte som barns vokabular viste seg å være relativt stabilt fra slutten av barnehagealderen og frem mot voksen alder, gjelder dette også for leseutviklingen. Barn som hadde et lite vokabular ved skolestart, utviklet dårlige leseferdigheter som vedvarte til de avsluttet sin skolegang. Barn med et godt utviklet vokabular fortsatte å videreutvikle dette, slik at de avsluttet sin skolegang med et rikt vokabular og god leseforståelse (Aukrust, 2006). Det finnes også en norsk oppfølgingsstudie av rundt 250 barns leseutvikling gjennom ti år, som blant annet indikerer at ordforrådet ved skolestart påvirker leseutviklingen. Dette vedvarer gjennom hele grunnskolen og kan forklare forskjeller i leseferdigheter så sent som i tiende klasse (Lyster, 2012). Resultat fra flere internasjonale studier viser det samme (Biemiller, 2003, 2005).

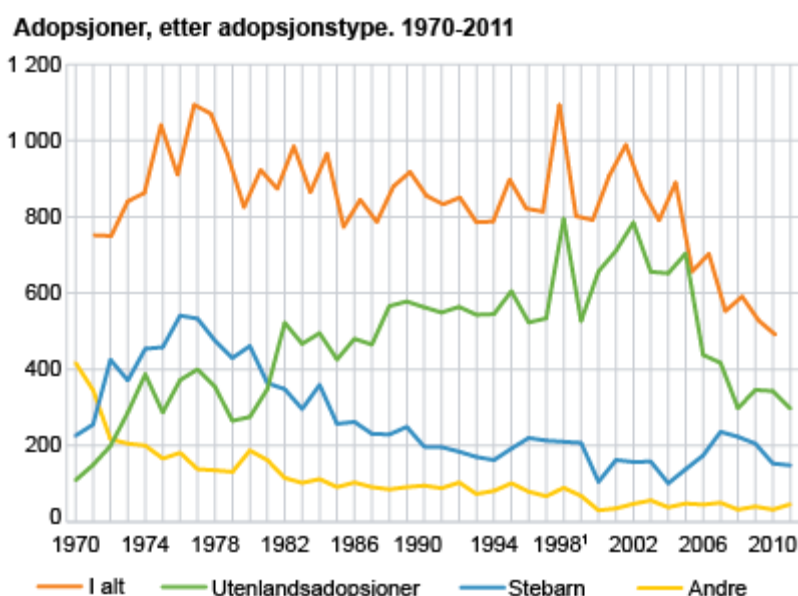
Det synes som det er ordforståelsen og omfanget av de ordene vi kan som har størst betydning for leseutviklingen. Ordkunnskapen kan gi oss bekreftelse på at vi har lest riktig, og få mening i det vi leser (Lyster, 2012). Dette er så viktig at det bør fokuseres mer eksplisitt på dette i skolen, siden vokabularkunnskap i dag hevdes å være overlatt til læring gjennom tilfeldigheter og muntlig aktivitet. Korrelasjonene mellom vokabular i førskolealder og senere leseutvikling har vist seg å være så sterke, at fokus på tidlig språkstimulering er viktig blant annet med tanke på forebygging av lesevansker (Aukrust, 2006). Av samme grunn er det av stor betydning at skolen jobber med utvikling av vokabularet, spesielt i de første klassene (Biemiller & Boote, 2006; Lyster, 2012; Lyster et al., 2010).

Etter hvert som leseferdigheten utvikles, vil også lesing bli en kilde for vokabular- og begrepsutvikling (Lyster, 2012; Lyster et al., 2010). Det er viktig at skolen har fokus på å utvikle vokabularet, slik at det blant annet er et stadig fokus på vanskelige ord og ordavkodinger (Biemiller & Boote, 2006; Lyster, 2012). Det vil naturligvis være lettere for barn som kjenner mange ord å forstå en tekst, som inneholder mange og kompliserte ord og

mye informasjon, enn for de som kjenner få ord. Barn som leser med forståelse vil dermed videreutvikle sitt vokabular raskere enn de som strever med å forstå det de leser. De som strever med teksten vil ikke kunne forstå eventuelle nye ord i lys av den meningssammenhengen de opptrer innenfor (Aukrust, 2006). Et stadig fokus på ord og betydningen av dem vil kunne støtte eleven til selv å ta ansvar for sin ordforrådsutvikling. Lesing vil da kunne bli en kilde til økt ordforråd (Lyster, 2012).

3 Utenlandsadopterte barn

Adopsjon er ikke noe nytt fenomen i Norge, men frem mot midten av 1960-tallet var adopsjon ensbetydende med adopsjon innen landegrensen. Det var mange barn som av ulike grunner ikke kunne vokse opp hos sine foreldre, og ble satt bort til adopsjon. Det dreide seg i hovedsak om barn født utenfor ekteskapet. Nye prevensjonsmidler og bedre sosiale og økonomiske forhold for ugifte mødre minket antall barn som var tilgjengelige for adopsjon i Norge, og barnløse par måtte nå søke andre alternativer (Dalen & Rygvold, 2012; Dalen & Sætersdal, 1999b). Frem til midten av 1960 tallet var de aller fleste adopsjoner i Norge innenlandsadopsjoner, mens på starten av 1970 tallet hadde det endret seg. I 1972 var det omtrent like mange norske som utenlandske som ble adoptert, men siden den gang har internasjonale adopsjoner stadig økt (Dalen & Rygvold, 2012). I 2007 ble det adoptert rundt 500 barn til Norge, og vi var blant de landene i verden som adopterte flest barn basert på forholdet mellom antall innbyggere og antall adopsjoner. Siden den gang har antallet barn som blir frigitt til adopsjon sunket betraktelig, og i 2009 var det kun rundt 250 utenlandsadopsjoner i Norge (www.uv.uio.no, 2010a). Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at det i 2011 ble foretatt totalt 491 adopsjoner i Norge. Dette tallet omfatter også stebarnsadopsjoner og fosterbarnsadopsjoner (SSB, 2013). Figur 4 viser en oversikt fra SSB over adopsjoner etter adopsjonstype fra 1970 til 2011, og man kan tydelig se at tallet på utenlandsadopterte har gått dramatisk ned de siste årene.



Figur 4: Adopsjoner, etter adopsjonstype fra 1970 til 2011. Hentet fra SSB (2013).

I 2010 fantes det omtrent 19 000 adopterte barn i Norge (www.uv.uio.no, 2010a). Den første tiden kom de aller fleste fra Korea, India og Colombia, men etter kommunismens fall ble det også mer vanlig med adopsjon fra Øst-Europa, for eksempel Polen, Romania og Russland (Dalen & Rygvold, 2012). I 1990 ble det åpnet for internasjonale adopsjoner fra Kina, som er et av verdens mest folkerike land, og i de siste ti årene har antall adopsjoner fra Kina økt betraktelig (Dalen & Rygvold, 2004, 2012). I dag kommer de aller fleste fra Kina, Korea og Colombia. De siste årene har vi også fått en del barn fra Sør-Afrika og Etiopia (Dalen & Rygvold, 2012; www.uv.uio.no, 2010a).

Det er ikke bare i Norge det har vært en nedgang på antall utenlandsadopsjoner. På verdensbasis har antallet også gått dramatisk ned. I 2004 var det 45 000 barn som ble adoptert bort til andre land. I 2007 var tallet allerede nede i 38 000, og det synker for hvert år. Denne nedgangen har kommet samtidig som det har vært en økning i etterspørsel etter å få adoptere. Det har resultert i at ventetiden har blitt lengre for hvert år, og muligheten for og aldri kunne få adoptere et barn har blitt større (Haworth, Selman, & Way, 2010).

Det er ulike grunner til at antallet utenlandsadopsjoner har gått ned. Barns rettigheter på adopsjonsområdet er blitt styrket gjennom FNs barnekonvensjon fra 1989, og Haagkonvensjonen fra 1993. De slår fast at internasjonal adopsjon bare kan finne sted der barnet ikke kan få tilfredsstillende omsorg i sitt hjemland. Dette har ført til en økt satsning på nasjonal adopsjon i opprinnelseslandene (NOU, 2009). Økonomisk vekst i de landene vi tradisjonelt har adoptert fra, har også hatt stor betydning for nedgangen i barn som frigis. Sør-Korea var på 1970 - tallet et utviklingsland med stor nød og fattigdom, mens det i dag er et forholdsvis velstående land. I Kina har de blitt mye mer kritisk til egen praksis rundt adopsjoner, og har iverksatt strengere krav til søkere. I dag får for eksempel ikke enslige adoptere herfra. Den økonomiske veksten i land som Kina og Korea har ført til at det i de siste årene har vært flere som har hatt råd til å adoptere barn, og dermed har flere blitt adoptert innad i landet. Ufrivillig barnløshet har også økt i disse landene (Haworth et al., 2010; NOU, 2009). De siste årene har det vært et økende fokus på menneskehandel i forbindelse med internasjonal adopsjon, noe som også har bidratt til strengere praksis i forhold til hvem som frigis til adopsjon (NOU, 2009).

3.1 Tidligere forskning

I Norge har forskning på internasjonale adopsjoner endret seg med tiden ved at den har fulgt barnas utvikling etter hvert som de vokste opp (Dalen & Rygvold, 2004, 2012). De første prosjektene var rettet mot adoptivforeldrene, og handlet i hovedsak om den første tiden i familien. Etter hvert som barna vokste opp ble man mer opptatt av barnas språkutvikling, læring, ungdomstid og identitetsutvikling, men med foreldrene som hovedinformanter (Dalen & Rygvold, 2004). De første forskningene startet da adoptivbarna var ganske små og nettopp ankommet sine nye familier. Forskerens fokus var dermed på forhold som barnets fysiske og psykiske helsetilstand, da de ankom Norge. Tilknytning til familien og generell utvikling var andre sentrale tema den første tiden. Etter hvert som barna vokste til rettet man fokus mot språk og kommunikasjon, og mot hvordan det gikk med barna i barnehagen og på skolen. Da barna ble ungdommer og unge voksne, omfattet forskningen også forhold til venner og egen identitet. I dag er man også opptatt av hvordan de adopterte klarer seg gjennom videre utdanning og i yrkeslivet, og hvordan det går når de etablerer egen familie. Samtidig er det oppstått en fornyet interesse for adoptivbarnas tidlige utviklingsår, og man ønsker nå å følge barna over flere år, i såkalte longitudinelle undersøkelser (NOU, 2009). Slike studier vil kunne belyse både hemmende og fremmende faktorer, som har betydning for adopsjonsbarnas utvikling og hvordan man best kan tilrettelegge tilbud for dem (Dalen & Rygvold, 2012).

Internasjonalt har det vært varierende adopsjonspraksis og lovgivning fra land til land, og forskjeller mellom konteksten og tidspunktet for forskningen. Dette har gjort sammenligningen av forskningsresultater noe tvilsomme. Dette gjelder også nært beslektede land som for eksempel Norge og Sverige. I Sverige har det for eksempel, i motsetning til Norge, vært tillatt med privat adopsjonsformidling, og at enslige kan adoptere (Dalen & Sætersdal, 1999b).

Adopsjonsforskning er ifølge Dalen og Sætersdal (1999a) et følsomt forskningsfelt, fordi det kan berøre grunnleggende eksistensielle spørsmål. Fokus på adoptivbarnas opprinnelse kan virke stigmatiserende, særlig med tanke på sterkt belastet kriminelt miljø, psykisk sykdom eller mulig narkotika- og alkoholmisbruk hos de biologiske foreldrene. De aller fleste adopterte har noen felles bakgrunnsfaktorer, enten de blir adoptert i sine fødeland eller over landegrenser. Det er derfor viktig å huske på at adopterte er en uensartet gruppe mennesker

med individuelle og personlige egenskaper, og som har svært forskjellige erfaringer med seg før de blir adoptert (Miller, 2004; Sætersdal & Dalen, 1999a).

I utgangspunktet for adopsjon finner man det Dalen og Sætersdal (1999a) omtaler som det menneskelige triangelet. Det består av et spenningsforhold mellom tre ulike parter: *de biologiske foreldrene*, som ikke makter eller ønsker å beholde sitt barn av ulike grunner. Så er det *barnet*, som er vraket, oppgitt eller forlatt av sine biologiske foreldre. Til slutt finner man de ofte relativt velstående *adoptivforeldrene* som lengter etter barn (Miller, 2004; Sætersdal & Dalen, 1999a). De tre partene i adopsjonstriangelet kan være mulige informanter i adopsjonsforskningen. De fleste forskere har henvendt seg til adopsjonsforeldrene i sine prosjekter. Det er mer sjelden at man har tatt utgangspunkt i de biologiske foreldrene, da de ofte er ukjente. Utenfor denne triangelen finner man flere grupper som kan være mulige informanter, for eksempel adoptivbarnets lærere, leger og venner. De siste tiårene har det også blitt mer vanlig å benytte de adopterte selv som informanter (Sætersdal & Dalen, 1999a).

3.2 Adopsjonsfamilien

Resultatene fra mange Skandinaviske undersøkelser, som har hatt fokus på adoptivfamilien, er ganske sammenfallende. De viser at adoptivforeldre ofte er eldre, førstegangsforeldre, noe høyere utdannet og tilhører de høyere sosiale lag i samfunnet (Botvar, 1999; Dalen & Rygvold, 2012; Dalen & Sætersdal, 1999b; NOU, 2009).

Adoptivfamiliene er stabile familier, og skilsmisseprosenten er langt lavere enn i familier med biologiske barn. Adoptivfamilier kjennetegnes med å ha et utpreget stabilt bosetningsmønster, og det er bare et fåtall som flytter i løpet av barndommen (Botvar, 1995, 1999; Dalen & Rygvold, 2012). Dette gjør adoptivforeldre til en ikke-representativ gruppe sammenlignet med foreldre med biologiske barn. Skandinaviske undersøkelser viser at det er veldig få adoptivforeldre som representerer arbeiderklassen, og en større andel av foreldrene har en yrkestilknytning innenfor helse-, sosial-, eller undervisningssektoren (Botvar, 1999; Dalen & Rygvold, 2012; Dalen & Sætersdal, 1999b). Amerikanske undersøkelser viser den samme tendensen. En typisk adoptivfamilie i USA tilhører middelklassen eller høyere samfunnslag (Miller, 2004).

Kombinert med at adoptivfamiliene ofte tilhører de høyere sosiale samfunnslag, kommer de fleste adoptivbarn fra mindre privilegerte samfunnslag. Adopsjon blir på den måten en

brobygger mellom uvanlige forbindelser innenfor kultur, rase, religion og samfunnsøkonomi (Miller, 2004). I tillegg til en klassereise, foretar adoptivbarna ofte en kulturreise mellom ulike verdensdeler som innebærer store forandringer for dem. De kommer til sine nye familier med en forhistorie som kan ha preget dem, og som kan være livet ut. Deres første del av livet kan ha vært preget av fattigdom og dårlige materielle forhold, psykiske og fysiske mishandlinger i forbindelse med krig, og en eller flere separasjoner av primære omsorgspersoner (Dalen & Sætersdal, 1999b; Sætersdal & Dalen, 1999a). De fleste forskningsprosjekter, som omhandler den første tiden i familien, viser at mange barn har det vanskelig i denne perioden. For de fleste dreier det seg om overgangsproblemer som avtar etter hvert (Dalen & Rygvold, 2012; Dalen & Theie, 2012; NOU, 2009).

Dalen og Sætersdal skrev i 1992 en doktoravhandling som omhandlet utenlandsadopterte barn i Norge, og deres tilpasning, opplæring og identitetsutvikling. Den konkluderte med at omfanget av tilpasningsproblemene varierte med barnas adopsjonsalder, og vanskene kunne være problemer knyttet til mat, søvn, engstelse og utrygghet (Dalen & Sætersdal, 1999b). Tidligere hadde annen forskning vist at adopsjonsalder ikke hadde noen sammenheng med tilpasningsvansker. Blant annet hadde en dansk studie sett nærmere på forholdet mellom adopsjonsalder og tilpasningsvansker, og konkludert med at det ikke var noen sammenheng mellom disse to (Pruzan, 1977). Dalen og Rygvolds rapport, om barn adoptert fra Kina, bekrefter at tilpasningsvansker kan ha sammenheng med høy adopsjonsalder (Dalen & Rygvold, 2004). En meta-analyse fra 2009, som så på internasjonalt adopterte barns tilknytning til sine nye familier, viste det samme. Barn som var adoptert før de fylte 12 måneder tilpasset seg sine nye familier med større sikkerhet og på samme måte som ikke-adopterte jevnaldrende. Barn adoptert etter 12 måneder kunne ha større problemer med dette (Van Den Dries, Juffer, Van IJzendoorn, & Bakermans-Kranenburg, 2009).

3.3 Adoptivbarna

Forskningsresultater om internasjonale adopsjoner er sammenfallende både i nordisk og internasjonal sammenheng. Uavhengig av forskerens innfallsvinkel viser det seg at de aller fleste adoptivbarna klarer seg veldig bra i sine nye familier, og vil etter forholdsvis kort tid innhente sine ikke-adopterte jevnaldrende (Dalen & Rygvold, 2004; NOU, 2009; Van IJzendoorn & Juffer, 2005).

3.3.1 Språkutvikling

Når adopterte barn kommer til sine nye familier, er de ofte forsinket i sin utvikling, og kan ligge forholdsvis langt etter sine jevnaldrende ikke-adopterte. En pågående norsk studie av Dalen og Theie (2012) har sett på 119 ikke-europeiske adopterte og deres generelle utvikling i løpet av de to første årene i sine nye familier. Det viser seg at selv om adoptivbarna lå betydelig etter sine jevnaldrende ikke-adopterte i utvikling ved ankomst, hadde de etter to år gjort betydelige fremskritt i utviklingen. Men de var fortsatt forsinket på noen områder, spesielt i forhold til kommunikasjon og motoriske ferdigheter (Dalen & Theie, 2012). Tidligere er det flere rapporter som har konkludert med at en del barn strever, blant annet med språkforsinkelser (Dalen & Rygvold, 2006, 2012; Dalen & Sætersdal, 1999b; Van IJzendoorn & Juffer, 2005). En norsk studie så på skoleprestasjonene til barn adoptert fra Kina, og sammenlignet dem med en kontrollgruppe på 77 norskfødte barn. De kunne ikke finne noen signifikant forskjell mellom de adopterte barnas og kontrollgruppens skoleprestasjoner. Det var imidlertid noe større spredning i resultatene blant de adopterte barna enn blant deres ikke-adopterte kontrollgruppe (Dalen & Rygvold, 2006). En amerikansk metastudie, som så på adopterte barns kognitive utvikling og intelligens sammenlignet med ikke-adopterte, konkluderte med at adopsjon hadde en positiv innvirkning på barnas kognitive utvikling. Etter kort tid hadde de tatt igjen sine ikke-adopterte jevnaldrende, men i motsetning til Dalen og Rygvold (2006) konkluderte de også med at adopterte barn lå etter i skoleprestasjoner (Van IJzendoorn et al., 2005). Begge studiene viste imidlertid at adopterte barn kunne streve i forhold til språkutvikling.

3.3.2 Adopsjonsalder

Adopsjonsalder blir ofte trukket frem som en viktig faktor i forhold til adoptivbarnas generelle utvikling (Dalen & Rygvold, 2004). De siste 25 årene har adoptivbarnas adopsjonsalder, når de ankom Norge, sunket i gjennomsnitt. I 1983 var gjennomsnittsalderen 2,3 år, mens den i dag er nede i ett år. Denne tendensen går igjen i alle de Skandinaviske landene (Dalen & Rygvold, 2012). Tidligere forskning har ikke vist entydige funn om adopsjonsalders betydning. Rygvold og Dalen (2006) kunne ikke i sin studie finne noen indikasjon på at adopsjonsalder hadde noen effekt verken i forhold til skoleprestasjoner, språkferdigheter eller problematferd. Van IJzendoorn et al. (2005) viste derimot at adopsjonsalder over ett år kunne føre til forsinkelser i skoleprestasjoner og språkutvikling. En

amerikansk studie så på adopsjonsalders betydning i forhold til språktilegnelse hos barn adoptert fra Kina. Den viste at høy og lav adopsjonsalder kunne by på både fordeler og ulemper. Fordelen med å være eldre var at de lærte raskere. Ulempen var at det var mer å lære og mer å ta igjen for å nå igjen sine jevnaldrende. Studien viste imidlertid at uansett alder, var ikke overgangen fra kinesisk til engelsk noen formidabel hindring (Krakow, Tao, & Roberts, 2005).

3.3.3 Preadopsjonelle forhold

De fleste adoptivbarn har hatt en vanskelig start på livet, og har ofte tilbrakt de første leveårene under ugunstige forhold (Dalen, 2005; Dalen & Sætersdal, 1999b; Sætersdal & Dalen, 1999a; Van IJzendoorn & Juffer, 2005). Institusjoner barn bor på før adopsjonstidspunktet, har varierende kvalitet i ulike land. Det er forskjeller i forhold til personalet som jobber der, ernæring, medisinsk oppfølging og lignende (Van IJzendoorn et al., 2005). Forekomsten av pre- og postnatale skader på grunn av vanskelige forhold knyttet til svangerskap, fødsel og barseltid er hyppigere hos adopterte enn hos ikke-adopterte barn. Alle adopterte har opplevd separasjon fra nære omsorgspersoner, og de har generelt mindre stabilitet i sitt liv før de blir adoptert enn barn flest har (Sætersdal & Dalen, 1999a). Dette skulle tilsi at mange av dem senere ville få problemer i forhold til utvikling både følelsesmessig og intelligensmessig, mens det viser seg at adopterte barn viser en sterk grad av motstandskraft, eller resilens (Borge, 2010; Dalen, 2005; Dalen & Rygvold, 2004). Resilens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik (Borge, 2010).






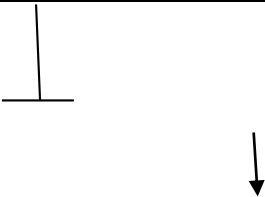
På 1950-tallet gjorde John Bowlby en studie av barn med mentale helseproblemer. Han så spesielt på forholdet mellom mor og barn, og når denne relasjonen manglet. Bowlby konkluderte med at utvikling av personlighet, sosiale og følelsesmessige relasjoner er viktig, og kom med en påstand om at barn trenger kjærlighet like mye som mat. Det kan noen ganger være små marginer som skiller om et barn ender opp med å utvikle store vansker. Hvis bare en person viser barnet interesse, trygghet eller kjærlighet, kan det utgjøre store forskjeller (Bowlby, 1954). En sentral studie som omhandler utenlandsadopterte og preadopsjonelle forholds betydning, er The English and Romanian Adoptee study, The ERA study. Dette er en longitudinell studie av barn som ble adoptert til Storbritannia fra Romania på begynnelsen av

1990-tallet. Studien viste at barn, som var blitt utsatt for særlige dårlige forhold på barnehjem i Romania, gjorde det bedre på mange utviklingsområder etter adopsjon til England. Flere studier har vist at tidlig intervensjon er en beskyttende faktor (Rutter & O'Connor, 2004; Van IJzendoorn & Juffer, 2005). Det stilles noen spørsmål ved hvorfor det er slik, da det er mangelfull forskning på området i forhold til for eksempel biologiske søsken og jevnaldrende som ikke ble adoptert fra det samme stedet. Det er en mulighet for at det er de med de høyeste kognitive ferdighetene som blir frigitt til adopsjon i utgangspunktet (Van IJzendoorn et al., 2005) og at det er de sterkeste som overlever en tøff start, og som derfor naturlig har en styrke og noen beskyttende egenskaper (Dalen & Rygvold, 2004). Det kan være disse egenskapene som gir barna evnen til å endre en negativ utvikling i en mer positiv retning. Forskning har vist at adopsjon er en heldig løsning for mange barn, og det har vist seg å være den formen for omsorgsovertagelse med best virkning for barnas senere utvikling (Dalen & Rygvold, 2004; Van IJzendoorn & Juffer, 2005). The ERA study pekte imidlertid på at lengden på oppholdet under depriverende levekår kunne være avgjørende. Et opphold på over 6 måneder kunne i verste fall føre til vedvarende effekt på den kognitive utviklingen (Rutter & O'Connor, 2004). Dette samsvarer med en amerikansk studie fra 2001. Den konkluderte med at preadopsjonelle forhold sammen med adopsjonsalder var faktorer som kunne påvirke barnets emosjonelle og kognitive utvikling (Shapiro, Shapiro, & Paret, 2001).

Gode oppvekstvilkår er en viktig faktor for språkutvikling generelt. Forholdene på de ulike barnehjemmene gir som regel ikke barna et godt miljø for språkutvikling. Forskning, som har sett på hvorvidt det er en korrelasjon mellom forholdene på barnehjem og forsinket språkutvikling, konkluderer med en klar sammenheng. Det viste seg å være ulike grader av forsinkelser, spesielt i forhold til språkutvikling, som direkte kunne tilskrives mangel på stimulering på barnehjemmene (Glennen, 2003).

3.4 Språkutvikling hos utenlandsadopterte

Utenlandsadopterte barn har ofte hatt et opphold i fosterhjem eller barnehjem, før de blir adoptert til Norge. Det er store variasjoner i hvor stor grad de har mottatt omsorg og språkstimulering før adopsjonstidspunktet. Etter adopsjonen blir barna i liten eller ingen grad eksponert for sitt opprinnelige språk, og blir umiddelbart introdusert for sitt nye morsmål. Bruddet på den opprinnelige språkutvikling, og starten på en ny, betegnes vanligvis som en andre førstespråkutvikling (De Geer, 1992). Figur 5 viser en modell som illustrerer dette:

Norskfødtebarn	Innvandrerbarn				Utenlandsadopterte barn	
Norsk	Språk X	Norsk	Språk X	Norsk	Språk X	Norsk
						
Kontinuerlig enspråklig utvikling	Simultan		Suksessiv		Avbrudd språkutvikling språkbytte	
	Tospråklig utvikling					

Figur 5: Adoptivbarns språkutvikling. Fritt etter (Hene, 1987).

Ofte blir utenlandsadopterte karakterisert som tospråklige, der det nye morsmålet blir karakterisert som deres andre morsmål. Figur 5 illustrerer at dette ikke er tilfelle, og hvorfor utenlandsadopterte barn har en unik språkbakgrunn. Et karakteristisk trekk ved deres språkutvikling, og som skiller den fra språkutviklingen enspråklige og tospråklige barn gjennomgår, er at den ikke er kontinuerlig men brutt (Dalen & Rygvold, 2012; Hwa-Froelich & Matsuo, 2010; Rygvold, 2006). Modellen viser også hvordan de ved adopsjonstidspunktet mister det språket de opprinnelig hadde. Bruddet er ikke absolutt fra den ene dagen til den neste, for i en liten overgangsperiode vil mange bruke de språk- og kommunikasjonsstrategier de allerede har. I noen tilfeller er det også barn som har en stille periode rett etter adopsjonstidspunktet, hvor de ikke bruker noen av språkene (De Geer, 1992; Hene, 1987). I en kort periode etter adopsjonstidspunktet er noen adopterte barn tospråklige (Glennen, 2008). Men studier har vist at de etter kort tid vil miste sitt opprinnelige språk til tross for at foreldrene kan prøve å legge forholdene til rette for at de skal kunne opprettholde dette (Dalen & Rygvold, 2012). Årsaken kan blant annet være at adoptivforeldre ikke snakker barnets opprinnelige morsmål, slik at barna raskere mister sine ferdigheter i det språket (Glennen, 2008). Samtidig begynner mange raskt å bruke norske ord og uttrykk. En motivasjon til å kunne kommunisere med sine foreldre kan være bakenforliggende for dette, og mange barn er oppmerksomme på språket og er flinke til å imitere nye ord de hører (Rygvold, 2006).

3.4.1 Tidligere forskning om utenlandsadopterte og språk

De 10 siste årene har forskning på utenlandsadopterte barns språkmestring økt betydelig. De fleste studier har sett på førskolebarn, men flere har fulgt barna opp i skolealder. På denne måten har stadig flere også sett på barnas språk i skolealder (Rygvdold, 2012b). En nyere amerikansk metastudie, som så på hvor godt utenlandsadopterte barn tilegner seg sitt nye språk, viste at adopterte som gruppe hadde stor variasjon i sine språkferdigheter. Samlet sett var det likevel mer sannsynlig at de hadde dårligere språkmestring enn sammenlignbare barn, men flere modererende variabler ble funnet (Scott et al., 2011). Norsk forskning har vist at utenlandsadopterte barn som gruppe ikke viste signifikante forskjeller sammenlignet med sine jevnaldrende ikke-adopterte, når det kom til generell utvikling og skoleprestasjoner. De funnene som ble gjort viste en tendens til at forsinkelser i språkutviklingen kan vedvare, men også her viste det seg å være større spredning i språkferdigheter hos utenlandsadopterte barn enn hos norskfødte jevnaldrende. Noen av adoptivbarna viste seg faktisk å skåre bedre enn sine ikke-adopterte jevnaldrende, mens en del av dem skåret svakere (Dalen & Rygvold, 2006; Hvistendahl, 2006; Rygvold, 2009). Det er særlig de barna som er adoptert fra Kina og Korea som har vist gode språkferdigheter (Dalen & Rygvold, 2006; Roberts et al., 2005; Scott, Roberts, & Krakow, 2008). I forbindelse med dette, er verdt å merke seg at bruk av gjennomsnittresultater kan virke tilslørende, fordi det kan være med på å dekke over en stor spredning i resultater knyttet til språkferdigheter blant utenlandsadopterte (Dalen & Sætersdal, 1999b).

Norske studier har ikke påvist noen signifikant forskjell mellom adopterte barn og deres ikke-adopterte jevnaldrende, når det gjelder hverdagsspråk. Det vises derimot en forskjell når det gjelder deres akademiske språk, noe som teoretisk setter dem i en risiko for å utvikle lesevansker (Dalen & Rygvold, 2006).

3.4.2 Ett nytt morsmål

Samspill og kontakt mellom mennesker er avhengig av kommunikasjon, og allerede fra fødselen kommuniserer spedbarnet med sine nærmeste (Rygvdold, 2008). Når barnet lærer sitt morsmål, kan det bygge på forhåndseksisterende forestillinger om hva språket representerer sammen med tidlige erfaringer med kommunikasjon (Clark, 2003). Barn som adopteres etter ettårs alder og har utviklet noe språk, har ikke denne erfaringen sammen med sine foreldre å bygge på (Rygvdold, 2006).

Glennen (2008) peker på at forskning har vist at utenlandsadopterte barns første morsmål ikke ser ut til å ha noen hemmende effekt på læringen av nytt språk. Adopterte barn begynner raskt å bruke ord og uttrykk tilhørende sitt andre morsmål (Rygvd, 2007). Flere studier viser at innen kort tid har utenlandsadopterte tilegnet seg språk, som jevnaldrende ikke-adopterte normalt bruker mye lengre tid på (Roberts et al., 2005; Snedeker, Geren, & Shafto, 2007; Tan & Yang, 2005). Språktilegnelsen ser ut til å følge de samme trinnene man finner i vanlig språkutvikling, (Glennen, 2007; Roberts et al., 2005), men det kan tyde på at imitasjon er mer utbredt blant adopterte barn enn blant enspråklige, ikke-adopterte barn. Imitasjon kan være funksjonelt når man skal tilegne seg et nytt språk, for da vil man kunne være i stand til å snakke med folk, men språket kan bli ganske magert om vi i hovedsak baserer oss på å etterape ord og fraser (Rygvd, 2007).

En svensk studie, som så på utenlandsadopterte barns kommunikasjon, pekte på at mødrenes kommunikasjon med barn kunne være en avgjørende faktor i barns språkutvikling. Det er særlig mødre som identifiserer objekter ovenfor barn frem til de begynner å gjøre det selv, og som stiller krav til barnas egne identifikasjoner når de er i stand til det. Studien viste at adoptivmødre var mer aktiv, og tok i bruk langt flere læringsstrategier knyttet til utvikling av språk enn mødre av biologiske barn (De Geer, 1992).

Selv om forskning har vist at de fleste utenlandsadopterte barn har en vellykket overgang fra ett morsmål til et annet, finnes det også forskning som viser at noen har språklige forsinkelser (Van Ijzendoorn et al., 2005). I perioder kan nærmere en tredjedel av utenlandsadopterte barn streve med språket, selv om omfanget av språkvanskene varierer i de ulike undersøkelsene (Dalen & Rygvold, 1999; Roberts et al., 2005).

4 Metode

Empirisk forskning handler om å sette søkelys på aktuelle problemstillinger, og valg av metode skal sette deg i stand til å oppdage, kartlegge, beskrive og analysere, og eventuelt dokumentere og forklare (Befring, 2007). Begrepet metode kommer fra de greske ordene *meta* og *hodos*, som betyr etter og vei. Man kan se på metode som den eller de veiene man går for å komme til en bestemt plass (Kruuse, 2001).

4.1 Forskningsopplegg/design og metode

4.1.1 Utvalg

Utvalget mitt besto i utgangspunktet av 119 utenlandsadopterte barn og en kontrollgruppe på 79 ikke-adopterte barn. Dataene på de utenlandsadopterte og de ikke-adopterte er samlet inn av professor Monica Dalen, og førsteamanuensis Anne-Lise Rygvold, og er foretatt ved fireårs alder. Dalen, som har hatt fokus på utenlandsadopterte barns sosiale utvikling, har samlet inn data på adoptivbarna. Hennes prosjekt er et søsterprosjekt til forskningsprosjektet *Barns sosiale utvikling* som gjennomføres ved Atferdssenteret i Oslo. Rygvold har ledet et forskningsprosjekt som heter *Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4-11 år*, og har hatt som formål å få en bredere innsikt i adopterte barns språkutvikling sammenlignet med norskfødte jevnaldrende barn. Her foreligger det data fra BPVS på 37 adoptivbarn og 79 ikke-adopterte kontrollbarn. Jeg har kun benyttet meg av dataene på de ikke-adopterte barna.

Da det viste seg å være forholdsvis stor gjennomsnittlig aldersforskjell mellom disse to utvalgene, valgte jeg i tillegg å bruke dataene fra normutvalget som ble brukt da testen ble normert og standardisert til norsk. Jeg brukte skårene til de barna som var aldersadekvate i forhold til min studie. Normutvalget er samlet inn av forskere fra Institutt for spesialpedagogikk og representanter fra det lingvistiske miljøet ved Universitetet i Oslo, og omfatter barn fra alle deler av landet. Normutvalget vil sammen med de ikke-adopterte bli brukt som sammenligningsgrunnlag i forhold til gruppen med utenlandsadopterte barn. I tillegg har jeg benyttet normtabellen som tilhører BPVS II, for å få en mer detaljert oversikt over aldersnormene til norske barns ordforståelse.

4.1.2 Utvalgskriterier

Utvalget av utenlandsadopterte består av barn som ble adoptert i 2007, 2008 og første halvdel av 2009. De er hovedsakelig bosatt på Østlandet, men noen barn kommer fra Trondheim, Bergen og rundt Kristiansundsområdet. Rekrutteringen av utenlandsadopterte startet i juni 2007, og den første henvendelsen ble sendt ut via Barne- Familie- og Ungdomsdirektoratet (Buf.dir). Prosjektets målsetting var å generere ny kunnskap om utenlandsadopterte barns sosiale utvikling gjennom de første årene i deres nye familier, og de ønsket å følge barna fra to til fireårsalder. Studien omfatter intervju av foreldrene, ulike videoopptak og tester ved ankomst, 2-, 3-, og 4-årsalder. Høsten 2011 ble studien utvidet til også å omfatte tidlig skolealder (www.uv.uio.no, 2010a). Min studie omhandler utenlandsadopterte barns vokabular ved 4-års alder, og jeg har derfor kun benyttet meg av dataene fra BPVS II, som er en ordforrådtest tatt ved 4-års alder.

Barnas adoptivalder har en variasjonsbredde på 3-24 måneder, med gjennomsnitt nær ett år. Noen ganger kan det være vanskelig å angi barnets alder helt eksakt på grunn av manglende opplysninger (Dalen & Sætersdal, 1999b; Miller, 2004). Barna kan være forlatt uten noen opplysninger om fødselsdato og fødested, og det er de ansatte på barnehjemmet som fastsetter alder på grunnlag av det de tror er riktig. Dette gir rom for at det kan oppstå feil. Noen av barna kan for eksempel være utsatt for underernæring og manglende stimulering som får dem til å virke yngre enn de egentlig er. Andre kan mestre en del ting som får dem til å virke eldre (Dalen & Sætersdal, 1999b). I mitt utvalg kan det finnes barn med usikker fødselsdato. Dette vil eventuelt påvirke både adopsjonsalder og testalder.

Utvalget av de ikke-adopterte barna ble gjort i forbindelse med kartlegging av en annen gruppe utenlandsadopterte fireåringer som var født i 2001 og 2002. For hvert adoptivbarn ble det rekruttert to kontrollbarn som gikk i samme barnehage. De hadde samme kjønn og var mest mulig lik i alder (www.uv.uio.no, 2010b).

Normutvalget består av barn i alderen 4,0 - 4,5 år. Utvalgskriteriene var at de måtte ha norsk som morsmål og måtte ikke gå til behandling hos logoped eller motta spesialundervisning på grunn av språkvansker eller innlæringsvansker (Lyster et al., 2010).

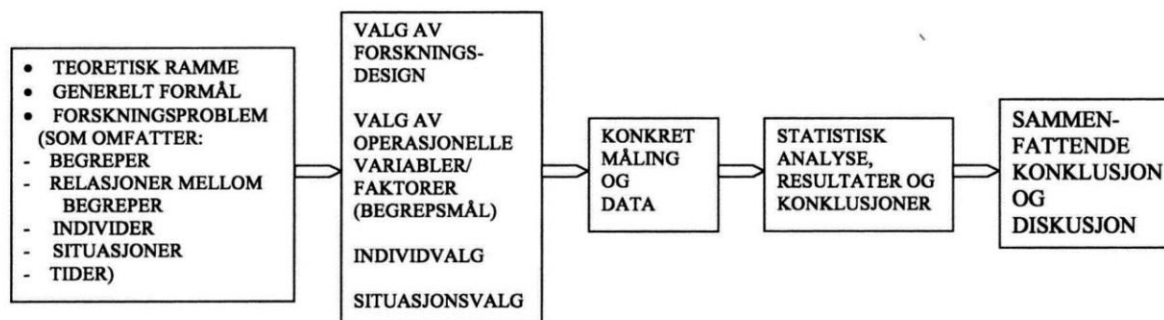
En kritikk til utvalgskriteriene kan være at de ikke var like for de tre utvalgene. Normutvalget og den ikke-adopterte kontrollgruppen hadde noen inklusjonskriterier som ikke gjaldt på

samme måte som for den utenlandsadopterte gruppen. De skulle for eksempel ha en typisk språkutvikling, og det skulle heller ikke være rapportert om språk-, hørsel- eller andre vansker som kunne ha betydning for språktilegnelsen. De samme kriteriene gjaldt ikke for gruppen med de utenlandsadopterte. Her ble adoptivforeldrene valgt ved selvseleksjon ved at de fikk et tilbud om å delta på prosjektet gjennom Buf.dir, og man hadde ikke kontroll eller påvirkning på hvem som meldte seg på. Det kan tenkes at det var både de som fungerte veldig bra eller de som fungerte veldig dårlig språklig som viste størst interesse for å delta på en slik undersøkelse. Imidlertid er det viktig å merke seg at de utenlandsadopterte ble valgt ut da de var forholdsvis små, og at det er vanskelig å påvise språkvansker ved et så tidlig tidspunkt. I tillegg var en del av formålet med forskningsprosjektet å skaffe en bred innsikt i utenlandsadopterte barns språkutvikling, og da er det viktig å ha en bredde i utvalget.

Adopsjonsalder eller familiens sosioøkonomiske bakgrunn var heller ikke en del av utvalgskriteriene. Som nevnt i punkt 3.1.1 har tidligere forskning vist at adoptivforeldre ikke tilhører en representativ gruppe sammenlignet med andre foreldre med biologiske barn. De representerer for eksempel mer stabilitet når det gjelder familiestruktur, bosetningsmønster og økonomi (Botvar, 1999; Dalen & Sætersdal, 1999b; NOU, 2009).

4.1.3 Design og analyse av data

Forskning starter ofte med en undring og et spørsmål, og fortsetter med et arbeid for å besvare eller belyse dette spørsmålet. Forskningsmetode kan sees på som de fremgangsmåtene vi bruker for å besvare spørsmålet vi har stilt, eller de fremgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap (Kleven, 2011). Bruk av metode skal bidra til å sikre holdbarheten av de påstandene vi kommer med (Kvernbekk, 2011). Lund (2011) har en modell som kan være til hjelp for å skaffe oversikt over de ulike fasene i en forskningsprosess. Fasemodellen, som er illustrert i figur 6, gjelder for ordinære kvantitative undersøkelser innen blant annet pedagogikk, og består av fem blokker eller rammer.



Figur 6: Oversikt over en typisk kvantitativ empirisk forskningsundersøkelse (Lund, 2011 s.88).

For meg ble forskningsprosessen litt annerledes, siden jeg tok utgangspunkt i allerede foreliggende data. Dataene var innhentet ved bruk av BPVS II, en test som hadde til hensikt å registrere deres ordforråd. Jeg har verken vært med på valg av forskningsdesign, utvalg eller innsamling av data, men har utarbeidet en problemstilling på bakgrunn av de data som allerede var samlet inn. Jeg har tatt del i skåringen av testen, og mitt prosjekt har vært å foreta en statistisk analyse av de resultatene jeg fant på bakgrunn av dem. Det er blitt et deskriptivt - analytisk design, og kan også refereres som en komparativ design, for dataene er blitt sammenlignet med jevnaldrende, norskfødte barn gjennom en kontrollgruppe av ikke-adopterte og normutvalget som hører til testen (Befring, 2007). Mitt forskningsprosjekt har hatt som mål å undersøke adopterte barns reseptive ordforråd ved fireårs alder, sammenlignet med norskfødte ikke-adopterte barn.

Dataene brukes til kvantitative beskrivelser og analyser, der barnas resultater blir gruppert, presentert og sammenlignet med kontrollgruppen og normutvalgets resultater. Undersøkelsen sammenligner testresultater og ser på adopsjonsalder, testalder, opprinnelsesland og kjønnsforskjellers betydning for vokabularkunnskap hos utenlandsadopterte barn. Funn drøftes i forhold til foreliggende teori og empiri som omhandler barns generelle språkutvikling og utenlandsadopterte barns språk og språkutvikling.

Bruk av statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for Social Science), blir brukt i analysen. Kvantitativ metode kjennetegnes ved at resultatene blir presentert i form av tall og gjennomsnittsskårer, hvor man til slutt foretar en analyse av mønsteret i tallmaterialet (Hellevik, 2002). Ved hjelp av SPSS kunne jeg først legge alle dataene inn i programmet, og senere analysere dem. Statistiske analyser som er benyttet er gjennomsnitt, spredning, variasjonsbredde, reliabilitetsmål og t-test for uavhengige utvalg. T-test for uavhengige utvalg

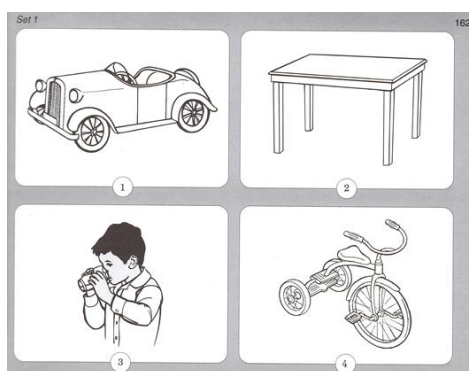
benyttet jeg for å se om det var signifikante forskjeller mellom de gjennomsnittlige testresultatene for de utenlandsadopterte barna sammenlignet med de ikke-adopterte og normutvalget.

Oppgaven vil få et kvalitativt preg når jeg går inn og ser nærmere på hvilke ord de utenlandsadopterte ikke mestret, og kvaliteten av disse ordene. Jeg vil benytte meg av en leksikalsk database, *Ordforrådet*, der man kan finne opplysninger om egenskaper ved ulike ord. Mitt formål med dette er at jeg vil forsøke å forstå og tolke mitt datamateriale utenfor den store konteksten (De Vaus, 2002). Likevel er oppgaven min i hovedsak en kvantitativ og ikke en kvalitativ undersøkelse.

4.1.4 BPVS II (British Vocabulary Scales II)

British Vocabulary Scales (BPVS II), er en test som undersøker reseptivt ordforråd. Testen er tilrettelagt for norsk med utgangspunkt i den andre engelske utgaven som er utarbeidet av Dunn, Dunn, Whetton & Burley (1997). Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo har, i samarbeid med representanter fra Forskergruppen for klinisk lingvistikk og språktilegnelse og representanter fra det statlige, spesialpedagogiske støttesystemet, oversatt testen og tilrettelagt den for norsk. 884 barn og unge mellom 3 og 16 år fra hele landet deltok i standardiseringen og normeringen av testen, og den har derfor normdata jeg kan benytte i mitt prosjekt.

BPVS II måler passivt ord- og begrepsforståelse, og det kreves ikke verbal produksjon, så barnet trenger bare å peke. Ordutvalget representerer blant annet områder som handlinger, dyr, leker og følelser. Figur 7 viser et eksempel hentet fra oppgavesett 1. Målordet var her drikke.



Figur 7: Eksempel på en deloppgave hentet fra Dunn, Dunn, Whetton og Burley (1997).

Testen er utformet slik at hvert påfølgende oppgavesett er vanskeligere enn det forrige. Testen har tatt i bruk ulike distraktorer i stimulusbildene som utfordrer barna visuelt og i evnen til å skille mellom betydning. Hvert målord blir presentert sammen med fire enkle svart/hvitt bilder (Dunn, Dunn, Whetton, & Burley, 1997). Under oversettelsen til norsk viste det seg å være vanskelig å oversette de to siste oppgavesettene, da det ble en utfordring å oppnå en lik vanskegrad i den norske versjonen sammenlignet med den britiske. De to siste settene ble derfor tatt bort, og den norske utgaven av BPVS II består av 12 testledd med 12 deloppgaver per sett (Lyster et al., 2010). Dette tilsvarer i alt 144 deloppgaver. Testen er oppbygd slik at oppgavesett 1 er laget for aldersgruppen 2,5 – 3 år. Oppgavesett 2 er for alderen 4 – 5 år, oppgavesett 3 er for alderen 6 – 7 og så videre. De 12 testleddene i oppgavesettet skal alltid gjennomføres, og nummeret på den illustrasjonen barnet peker på skal registreres i protokollen. Stoppkriteriene for testing er at barnet skal ha 8 eller flere feil i ett sett. Barna skal peke på ett av fire stimulusbilder som gir best mening til målordet testleder sier. Man regner ut en sumskåre ved å ta antall mulige riktige og trekke fra antall feil (Dunn et al., 1997).

Sumskåren kan man benytte til sammenligning, i mitt tilfelle med en jevnaldrende kontrollgruppe med ikke-adopterte og et normutvalg. Jeg har benyttet gjennomsnittsresultater for å finne sentraltendensen i de tre utvalgene, og sett på standardavvik for å se hvor mye variasjon resultatet viste fra gjennomsnittet. Siden testen er standardisert og normert er det utarbeidet en normtabell som oppgir gjennomsnittsskårene for ulike aldersgrupper. I mitt tilfelle vil jeg se på og sammenligne med skårene som er aktuell for min aldersgruppe.

4.2 Validitet

Ordet validitet kommer fra det latinske ordet “validitas” som betyr “sannhet, troverdighet, gyldighet og styrke” (Kruuse, 2001). Validitet handler om hvor gyldig måleresultatet er i forhold til det man ønsker å måle, og hvor høy grad av sikkerhet resultatet gir (Lund, 2002). Validitet innebærer at man undersøker det man ville undersøke og ikke inkluderer irrelevante faktorer (Befring, 2007; De Vaus, 2002).

Cook og Campell har utarbeidet et validitetssystem som er vanlig å bruke som referanseramme innen kvantitativ forskning. Systemet omfatter fire kvalitetskrav, som er statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet (Lund, 2002). Jeg tar

utgangspunkt i disse kvalitetskravene i drøftingen av eventuelle validitetsproblemer. Cook og Campells validitetssystem er i utgangspunktet utviklet for kausal forskning, det vil si forskning som ser etter årsaksforhold til en eller annen form for endring (Kleven, 2011). En kausal forskningsundersøkelse har ett eller flere kausale forskningsproblem, mens min undersøkelse har ett beskrivende forskningsproblem. Det stilles ulike former for krav til forskningsdesign til de ulike forskningsundersøkelsene. I en kausal undersøkelse må designet velges slik at det kontrolleres for innvirkning av andre årsaker og faktorer, og oppnår god indre validitet (Lund, 2002). I forhold til mitt deskriptive forskningsdesign har indre validitet liten relevans, og blir ikke drøftet nærmere i dette metodekapittelet. De andre delene av systemet er imidlertid relevant i beskrivende forskning.

4.2.1 Statistisk validitet

Statistisk validitet innebærer at de statistiske slutninger i studien er gyldige og målingene er holdbare, slik at sammenhengen mellom uavhengig og avhengig variabel eller tendensen er statistisk signifikant og rimelig sterk (Lund, 2002).

I min undersøkelse betyr statistisk validitet i hvilken grad jeg kan trekke holdbare slutninger om at det foreligger signifikante forskjeller mellom utenlandsadopterte og norskfødte ikke-adopterte og deres resultat på testen BPVS II. Undersøkelsen tar utgangspunkt i null-hypotesen ved bruk av t-test for uavhengige utvalg, som innebærer en antagelse om at det ikke foreligger signifikante forskjeller mellom de to utvalgene (De Vaus, 2002; Lund, 2002). Utvalget av utenlandsadopterte er forholdsvis stort, og omfatter 94 barn. Store utvalg kan være med på å styrke statistikken, men det er viktig å ta høyde for ulike trusler mot statistisk validitet. Ulike trusler øker sannsynligheten for å begå type I- eller type II- feil ved signifikantstesting. En type I-feil i mitt tilfelle vil være å forkaste en sann null-hypotese om at det ikke er forskjeller mellom utenlandsadopterte og ikke-adoptertes vokabularkunnskap. En type II- feil vil være å akseptere null-hypotesen hvis den ikke er riktig (Lund, 2002).

4.2.2 Ytre validitet

Ytre validitet oppnås, dersom man kan generalisere resultatene fra en undersøkelse til relevante individer, situasjoner og tider med rimelig sikkerhet (Lund, 2002). I min studie vil ytre validitet dreie seg om hvorvidt utvalget er representativt for populasjonen. Selv om utvalget er stort, vil jeg være forsiktig med å generalisere funnene til hele populasjonen av

utenlandsadopterte barn. Utvalget er ikke plukket ut fra hele landet, og det er en ulik kjønnsfordeling og skjev fordeling av opprinnelsesland. Utvalget er basert på selvseleksjon ved at adoptivforeldre fikk et tilbud om å delta i undersøkelsen gjennom sin adopsjonsforening. Det ble for eksempel ikke stilt krav om en typisk språkutvikling. Ved en slik utvelgelse vil man ikke ha kontroll over om utvalget er representativt for alle utenlandsadopterte, men kan risikere at man får deltagere fra ytterpunktene av språklig kompetanse. Det kan skje ved at det enten er de foreldre som anser sitt barn som språklig langt fremme, eller de som er bekymret for sitt barns språkutvikling som melder seg på prosjektet.

Selv om det er en rekke faktorer som svekker den ytre validiteten og jeg ikke kan generalisere resultatene, håper jeg å kunne si noe om utenlandsadopterte barns ordforråd ved fireårs alder. Det er en styrke at jeg kan sammenligne testresultatene med to forholdsvis store aldersadekvate kontrollutvalg, som er basert på ikke-adopterte norskfødte barn, med en typisk språkutvikling. Jeg vil med det ha grunnlag for å si noe om utenlandsadopterte barns vokabularkunnskap i en gruppe sammenlignet med en annen gruppe.

4.2.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad det er samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik det blir operasjonalisert gjennom det verktøyet jeg har valgt (Kleven, 2011). I min studie vil en begrepsoperasjonalisering dreie seg om i hvilken grad testen BPVS II måler det jeg har som formål å undersøke og ikke noe annet.

BPVS II er en ordforrådsprøve, som i utgangspunktet var laget for barn med standard engelsk som morsmål (Dunn et al., 1997). Den er tilrettelagt og oversatt til norsk, og standardisert på barn og unge fra hele Norge. Begrepsvaliditeten sikres gjennom ved at man stiller kritiske spørsmål til hvordan begrepene er operasjonalisert (Kleven, 2011). Samtidig er jeg bevisst på at det ikke er mulig å oppnå fullstendig eller perfekt validitet i empirisk forskning (Lund, 2002). Det er også en utfordring at alle de begrepene man ønsker å studere i pedagogisk forskning ikke er observerbare, og det kreves at man oppretter observerbare indikatorer på begrepene. Dermed kan man karakterisere resultatet av en måling som en av mange indikatorer på et begrep, og være bevisst at man aldri kan få full samsvar mellom det teoretiske begrepet og det man har målt. Det er viktig å kunne ta en vurdering av hvor godt eller dårlig det er grunn til å tro at samsvaret er, og det som tilslutt avgjør om målingen vi har

gjort er brukbar, er om vi har fått et adekvat og troverdig uttrykk for den variabelen vi har forsøkt å kvantifisere (Befring, 2007; Kleven, 2011). Selv om testen er valid til min undersøkelse, er det viktig å huske på at validitet ikke er en egenskap selve testen innehar, men det er min tolkning av resultatet fra testen som vil skape validitetsgrunnlaget.

Trusler mot begrepsvaliditet kan deles inn i to hovedgrupper: Tilfeldige målefeil og systematiske målefeil. Tilfeldige målefeil kan skyldes tilfeldigheter, men det kan også betegnes som feil som oppfører seg tilfeldig. Dette er feil som jevner seg ut i det lange løp, og man kan se på dem på samme måte som flaks og uflaks eller dagsform. (Kleven, 2011). I min undersøkelse kan det for eksempel være feil begått av testleder, ved at han ved en feiltagelse markerer feil svar i testprotokollen. Noen av barna kan også ha hatt en dårlig dag, og dermed ikke svart så bra som de ville gjort på en bedre dag. Systematiske målefeil jevner seg derimot ikke ut i det lange løp, og innebærer dermed en trussel mot validiteten ved at man får uriktige målinger. Et eksempel er barn med prestasjonsangst, som svarer «vet ikke» selv om de kan svaret. Slike feil vil ikke redusere konsistensen i målingen, men vil ha en tendens til å påvirke i samme retning for samme person ved gjentatte målinger (Kleven, 2011).

BPVS II er en test som egner seg godt til mitt formål som er å måle utenlandsadopterte 4-åringers ordforråd. Testen er utarbeidet på grunnlag av aktuell teori og normert og standardisert til norske forhold, noe som gir et godt utgangspunkt for å oppnå en rimelig begrepsvaliditet i min undersøkelse. Det viste seg imidlertid å være utfordrende å oversette ordene i BPVS II fra engelsk til norsk. Den norske oversettelsen kunne ha en tendens til å bli for enkel i forhold til de engelske ordenes vanskegrad (Lyster et.al, 2010). Selv om de to siste settene ble fjernet på grunn av dette, kan testen være påvirket av oversettingsvanskene, ved at for eksempel stigende vanskegrad kan variere. Dette må jeg være oppmerksom på i min analyse.

Det er krevende å måle barns begreper (Bishop, 1997), og det vil være en rekke forhold som påvirker begrepsinnlæringen som testen ikke tar høyde for. Eksempler kan være hvilket språkmiljø barnet omgås, eller barnets egne interesser. Det kan være vanskelig å måle barns begreper ved hjelp av bare en enkelt språktest (Bishop, 1997). Hvis man bruker ulike tester for å måle vokabular, vil de kunne utfylle hverandres svakheter, og øke begrepsvaliditeten.

4.3 Reliabilitet

Ordet reliabilitet betyr egentlig pålitelighet, og i denne sammenheng uttrykker det i hvilken grad data er påvirket av tilfeldige målefeil (Kleven, 2011). I min undersøkelse vil det dreie seg om poengene testen gir, og hvor nøyaktig de måler det de skal. Ved god reliabilitet vil den samme personen oppnå omtrent det samme resultatet ved gjentatte målinger (Kleven, 2011). Dersom det skal være mulig å si noe om reliabiliteten i data, må det foreligge minst to målinger av hver person (Kleven, 2002). Det er gjort en reliabilitetstest for hver deltest i BPVS II blant de utenlandsadopterte med Cronbacs Alpha som reliabilitetsmål. Cronbacs Alpha er et mål der verdien 1 viser god indre reliabilitet, og verdien 0 viser svak indre reliabilitet (Kleven, 2011). Totalt viser dette at $\alpha = ,60$, noe som kan ansees som en moderat sammenheng. Ideelt sett bør reliabilitetskoeffisienten være over 7, men målinger med Cronbacs alpha er sensitiv i forhold til hvor mange elementer som er med i skalaen. I mitt tilfelle har jeg målt reliabiliteten i forhold til sumskårene på 8 deltester, og det er ikke uvanlig med en lavere Cronbacs verdi ved måling av færre enn 10 elementer (Pallant, 2010).

I følge Kleven (2011) finnes det to ulike måter å bedre reliabiliteten på. Vi kan redusere de tilfeldige feilene, eller nøytralisere dem. De tilfeldige målefeilene reduseres gjennom å benytte standardiserte tester. Ved denne typen tester foreligger det som regel detaljerte retningslinjer for hvordan man skal vurdere og måle resultatet. Slike retningslinjer reduserer faren for at resultatet av målingen blir avhengig av hvem som tolker svarene barnet gir. Under skåringen av testen sjekket jeg gjentatte ganger for å sikre meg at tallene stemte for å unngå målefeil. Det samme gjorde jeg da jeg laget variabler og la testresultatene inn i SPSS. En måte å nøytralisere effekten av målingsfeilene, er å utnytte det faktum at tilfeldige målingsfeil utjevner seg i det lange løp (Kleven, 2011).

I forholdet mellom validitet og reliabilitet er det ifølge Kleven (2002) en utbredt misforståelse at man i kvantitativ forskning prioriterer reliabilitet, mens man i kvalitativ forskning prioriterer validitet. Uavhengig av forskningsmetoder er det begrepsvaliditet som er kriteriet på gode måleresultater. Selv om reliabilitet ikke er et mål i seg selv, er det viktig fordi god reliabilitet styrker begrepsvaliditeten (Kleven, 2002).

4.4 Etiske refleksjoner

I arbeidet med min masteroppgave er jeg forpliktet til å forholde meg til de forskningsetiske retningslinjer, som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), og som pedagogikken hører under. Etikken gir oss et systematisk grunnlag for å vurdere moralske og normative spørsmål, og et etisk grunnprinsipp bør være at vi mennesker bruker den makten vi har over hverandre til å gjøre det som er best for den andre og ikke det som er best for en selv (Befring, 2007).

I pedagogisk forskning handler det om mennesker, og vi bruker mennesker som informanter (Kleven, 2011). Som forsker er man pålagt å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, noe som blant annet innebærer at man skal respektere informantenes integritet, frihet, medbestemmelse og ta ansvar for at de ikke utsettes for skade eller annen belastning. Informantene har også krav på nødvendig informasjon om hva de er med på, slik at de kan etablere en rimelig forståelse for forskningsprosjektet. Når det gjelder forskning på mennesker gjelder en hovedregel om at det kreves informert samtykke fra alle deltagerne (NESH, 2006). Når det gjelder forskning som innebærer behandling av opplysninger, som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner, skal man melde fra til personvernforbundet for forskning som heter Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Det stilles også krav til lagring og konfidensialitet av innsamlet informasjon (Kleven, 2011).

Når barn og unge deltar i forskning stilles det særlige krav til beskyttelse i tråd med deres alder og behov. Det er viktig at forskeren har tilstrekkelig med kunnskap om barn for å kunne tilrettelegge både metode og innhold i forskningen, slik at det blir adekvat i forhold til barnets alder. Når barn opp til 15 år skal delta i forskning, er det vanligvis nødvendig med samtykke fra foreldre, men barnets egen aksept bør også respekteres, hvis de er gamle nok til det (NESH, 2006).

Jeg har ikke tatt del i testing og heller ikke hatt noen kontakt med informantene. Dette var gjort i forkant, og de forskningsetiske retningslinjene var fulgt. Jeg fikk tilgang til testene slik at jeg kunne skåre dem og legge resultatet inn i SPSS. Testene var anonymisert, og skåringsark og datafil inneholdt kun informasjon om for eksempel kjønn, alder, testalder og opprinnelsesland. Jeg hadde likevel ikke anledning til å ta med meg testene ut av universitetet,

men utførte mitt arbeid der. Det ble også stilt krav til hvordan jeg skulle lagre testene når jeg gikk for dagen.

Et annet etisk aspekt ved min masteroppgave er at barna er adopterte og ofte lett synlige i samfunnet vårt. Det er dermed en fare for at resultatene av min undersøkelse kan bidra til stigmatisering. Som forsker må man være spesielt varsom med å konstruere inndelinger og temaer som gir grunnlag for generaliseringer med påfølgende stigmatisering av enkelte grupper. Alle resultater må fremstilles på en pålitelig måte og med metodisk troverdighet (Befring, 2007). Når jeg forfatter min oppgave vil jeg også legge vekt på hvordan jeg ordlegger meg, slik at det jeg skriver ikke skal føre til unødig engstelse for de det berører.

5 Resultater og drøfting av funn

I denne delen av oppgaven kommer jeg til å beskrive utvalget mitt, og se på funnene fra BPVS II. Resultatene blir presentert ved hjelp av tabeller, diagrammer og figurer. Funnene jeg har gjort vil blir drøftet underveis.

5.1 Utvalg

Utvalget mitt besto i utgangspunktet av totalt 260 barn. 119 av disse var utenlandsadopterte, 79 tilhørte et utvalg av ikke-adopterte kontrollbarn, og 62 tilhørte normutvalget som ble brukt da BPVS II ble standardisert fra britisk til norsk. For å skille på utvalgene vil jeg heretter bruke terminologiene utenlandsadopterte, ikke-adopterte og normutvalg. De ikke-adopterte er kontrollgruppen som Rygvold benyttet i sin adopsjonsstudie og normutvalget er de barna som inngår i kartleggingen, da BPVS II ble normert og standardisert til norsk.

Blant de utenlandsadopterte manglet det opplysninger om opprinnelsesland hos 7 barn, testalder hos 4 og testresultat hos 7 andre barn. Disse valgte jeg å fjerne fra mitt utvalg. For at utvalgene skulle bli mest mulig lik i alder, valgte jeg å fjerne de barna med testalder lavere enn 46 måneder i utvalget av de utenlandsadopterte, og de med testalder over 60 måneder blant de ikke-adopterte. Dermed består mitt utvalg av 94 utenlandsadopterte barn, 75 ikke-adopterte og 62 barn fra normutvalget. Totalt utgjør dette 231 barn. Tabell 1 viser en oversikt over dette.

	<i>Utenlandsadopterte</i>		<i>Ikke-adopterte</i>		<i>Normutvalget</i>		<i>Alle</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Jenter</i>	53	56	51	68	32	52	136	59
<i>Gutter</i>	41	44	24	32	30	48	95	41
<i>Total</i>	94	100%	75	100%	62	100%	231	100%

Tabell 1: Oversikt over kjønnsfordelingen i det utenlandsadopterte-, ikke-adopterte- og normutvalget.

I adoptivutvalget er ikke differansen i kjønnsfordelingen så stor som den er i utvalget av de ikke-adopterte. Dette er i samsvar med tall fra SSB (2013) som viser at det i de siste årene er blitt adoptert langt flere gutter til Norge. I 2011 var kjønnsfordelingen omtrent lik. I utvalget av kontrollbarna er det en større overvekt av jenter. Disse ble valgt ut noen år tidligere, og er i samsvar med at det frem til 2005 var en overvekt av jenter som kom (Dalen & Rygvold, 2012; NOU, 2009). I normutvalget er fordelingen forholdsvis jevn med bare 4 % forskjell i favør av jentene.

5.1.1 Opprinnelsesland, kjønnsfordeling og adopsjonsalder

De utenlandsadopterte barna hadde 7 ulike opprinnelsesland. Den største gruppen kom fra Kina, og den nest største fra Korea. Tilsammen utgjør disse to landene 57 % av utvalget. De resterende 5 landene utgjør 43 % til sammen. Tabell 2 viser fordelingen av opprinnelsesland ut fra alder og kjønn i tall og prosent. Adopsjonslandene er sortert alfabetisk.

Opprinnelsesland	Jenter (N=53)	Gutter (N=41)	Total		Gjennomsnittlig adopsjonsalder i måneder	Variasjonsbredde i måneder
			N	%		
Colombia	6	8	14	14,8	13,4	8 – 19
Etiopia	5	6	11	11,7	6,9	4 – 11
India	1	3	4	4,2	15,2	14 – 17
Kina	29	4	33	35,1	15,0	9 – 24
Korea	4	15	19	20,2	7,4	4 – 10
Sør-Afrika	7	5	12	12,7	5,1	3 – 12
Thailand	1	0	1	1,6	16,0	–
Total %	56 %	44 %	94	100%	11,0	3 - 24

Tabell 2: De utenlandsadopterte barnas opprinnelsesland fordelt på kjønn og adopsjonsalder.

Da utenlandsadopsjoner fra Kina startet i 1990, ble det et stort adopsjonsland i Norge. Tall fra SSB (2013) viser at det fra 2000 og hvert år frem til 2010 ble adoptert flest barn fra Kina.

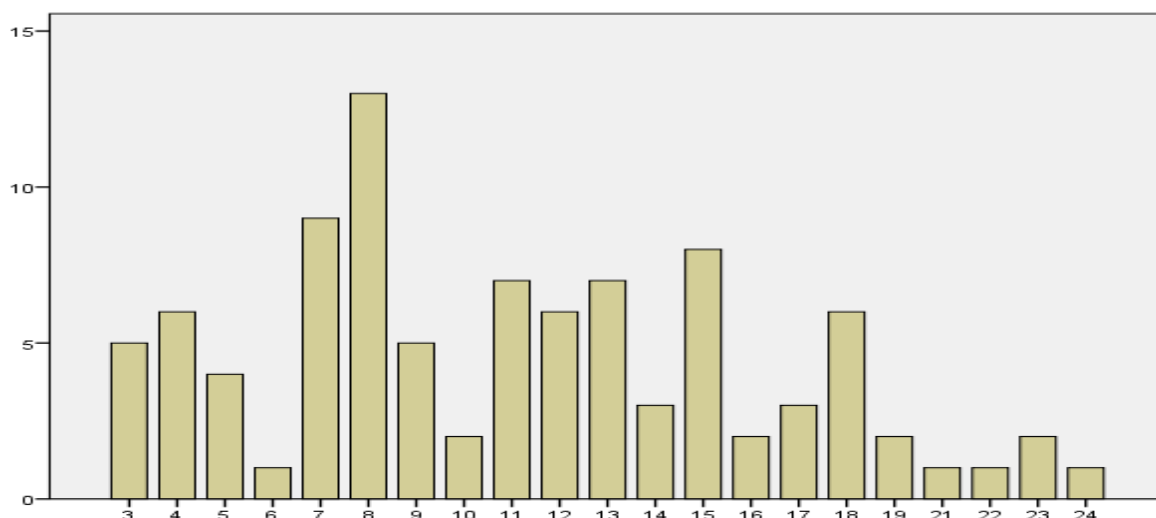
Tidligere var Sør-Korea et stort giverland, men i de siste årene har det kommet stadig flere fra

Colombia. I 2011 kom de fleste fra Colombia. Utvalget mitt gjenspeiler at det kommer mange fra disse tre landene.

Videre viser tabellen at kjønnsfordelingen er forholdsvis lik i alle land bortsett fra Kina og Korea. 87 % av barna som kommer fra Kina er jenter, mens fra Korea er 79 % av barna i utvalget gutter. Dette er i tråd med de tall man finner hos SSB (2013), som viser at mens seks av ti barn som var adoptert fra Kina var jenter, var det bare en av seks jenter blant de som ble adoptert fra Korea. Ett-barns-politikken i Kina har ført til at det er flest jenter som blir frigitt til utenlandsadopsjon i dette landet. Foreldre velger å forlate et jentebarn i håp om at de skal få en gutt neste gang (Dalen, 2005). I følge adopsjonsforeningen Verdens barn (2012) er gammel overtro årsaken til at det er flest gutter som blir frigitt til utenlandsadopsjon fra Korea. Fra gammelt av var det kvinnens plikt å føde en mannlig arving for å sikre videreføring av familien. De fleste koreanere som adopterer innenlands ønsker seg en jente, fordi de ser det som problematisk at en adoptert sønn skal føre slekten videre. Betydningen av blodsband lever altså fortsatt.

Tabell 2 visualiserer gjennomsnittlig adopsjonsalder i måneder. Spredningen er forholdsvis stor, med en variasjonsbredde på 3 til 24 måneder, mens gjennomsnittet er 11 måneder. Som tidligere beskrevet har den gjennomsnittlige adopsjonsalderen i Norge sunket jevnt de siste 25 årene. I dag ligger gjennomsnittet på omtrent 1 år, noe som gjenspeiles i mitt utvalg.

Alder var ett av utvalgskriteriene i adopsjonsstudien, da studien ønsket å følge barn i småbarnsalder mellom 2 til 4 år. Dette er forklaringen på hvorfor det eldste barnet i mitt adopsjonsutvalg kun er to år. Figur 8 viser aldersfordelingen innenfor de to ytterpunktene:



Figur 8: Antall utenlandsadopterte fordelt etter adopsjonsalder.

5.1.2 Testalder

Gjennomsnittlig testalder for de utenlandsadopterte er lavere enn de norskfødte barna i begge kontrollgruppene. De utenlandsadopterte har en gjennomsnittsalder på 48,4 måneder, mens normutvalget har en gjennomsnittsalder på 50,9 måneder og de ikke-adopterte på 56,3 måneder. Dette blir en gjennomsnittlig aldersforskjell på omtrent 7 måneder mellom de utenlandsadopterte og de ikke-adopterte, og vil trolig utgjøre en vesentlig forskjell siden sammenligningsgrunnlaget er såpass ulikt. Mellom de utenlandsadopterte og normutvalget skiller det bare litt over 2 måneder, og dermed blir dette utvalget mest representativt som sammenligningsgrunnlag. Ved å bruke normtabellen, som er utarbeidet på bakgrunn av normutvalget, kan jeg se hvorvidt resultatet fra de ikke-adopterte er representativt i forhold til faktisk alder. Tabell 3 viser hvordan alder fordeler seg i de tre utvalgene:

Utvalg	Testalder i måneder			Variasjonsbredde
	46-50	51-55	56-60	
Utenlandsadopterte	89	4	1	46 - 60
Normutvalget	26	36	0	48 - 53
Ikke-adopterte	4	23	48	46 - 60

Tabell 3: Oversikt over fordelingen av barnas testalder.

Tabellen viser skjevheten mellom de utenlandsadopterte og kontrollgruppene. De aller fleste utenlandsadopterte har en testalder rundt 4 år, mens blant de ikke-adopterte er de fleste bortimot ett år eldre. De fleste barna i normutvalget er opp mot ett halvt år eldre, men her er det også mange som er testet rundt 4 års alder.

5.2 Presentasjon og drøfting av funn fra BPVS II

Tabellen under viser gjennomsnittsskåren på totalsummen til de tre utvalgene:

Utvalg	Gjennomsnittlig sumskåre	
	M	SD
Utenlandsadopterte (N = 94)	41,9	10,7
Normutvalg (N= 62)	43,9	11,6
Ikke-adopterte (N = 75)	48,7	8,0

Tabell 4: Gjennomsnittlig sumskåre og standardavvik for alle de tre utvalgene.

Tabellen viser at de to kontrollgruppene skårer vesentlig bedre enn de utenlandsadopterte barna, noe som var forventet med tanke på forskjell i alder. Som det fremgår av tabellen har normutvalget større standardavvik enn de utenlandsadopterte, noe som ikke er i samsvar med tidligere forskning, som har vist at utenlandsadopterte barn har hatt en tendens til å ha større spredning når det gjelder språkferdigheter enn norskfødte jevnaldrende (Dalen & Rygvold, 2006; Hene, 1987; Hvistendahl, 2006). Imidlertid viser tabellen at de utenlandsadopterte har større spredning sammenlignet med de ikke-adopterte. Resultatene samsvarer her med tidligere forskning.

Tabell 5 gir en oversikt over hvordan gjennomsnittskårene og standardavvikene plasserer seg på normtabellen tilhørende BPVS II.

Alder (år og måneder)	Normutvalget		Adopterte		Ikke-adopterte	
	Skåre	SD	Skåre	SD	Skåre	SD
4.0 – 4.2 (48-50 mnd.)	40.9	11.4	41,9	10,7		
4.3 – 4.5 (51-53 mnd.)	46.1	11.5			48,7	8,0
4.6 – 4.8 (54-56 mnd.)	48.8	11.7				

Tabell 5: Gjennomsnittskåre og standardavvik sammenlignet med normutvalget. Gjennomsnittskåren til de to utvalgene er plassert i forhold til deres resultat.

De utenlandsadopterte hadde en gjennomsnittlig testalder på litt under fire år, og sammenlignet med normdataene ligger skårene litt over gjennomsnittet. De ikke-adopterte hadde en gjennomsnittlig testalder på litt over fire år og åtte måneder, og en sammenligning med tallene i normtabellen viser at de ligger like under i forhold til denne, men det er verdt å merke seg at det er med liten margin. Dette tyder på at resultatet fra denne testen er sammenfallende med det som tidligere forskning har vist. Utenlandsadopterte har vist god evne til å tilegne seg sitt nye morsmål, til tross for at de har hatt kortere tid, og det ser ut som de innen forholdsvis kort tid behersker hverdagsspråket like godt som jevnaldrende ikke-adopterte (Dalen & Rygvold, 1999, 2012).

Tabell 6 gir en oversikt over gjennomsnittet og standardavviket på sumskåren i hver deltest i alle de tre utvalgene:

BPVS SUMSKÅRER		M	SD
BPVS 1	Adoptert	11,60	,693
	Normutvalget	11,89	,409
	Ikke adoptert	11,96	,197
BPVS 2	Adoptert	8,94	1,651
	Normutvalget	9,15	1,608
	Ikke adoptert	10,00	1,577
BPVS 3	Adoptert	9,06	2,134
	Normutvalget	9,23	2,123
	Ikke adoptert	10,15	1,477
BPVS 4	Adoptert	6,01	2,151
	Normutvalget	6,17	2,365
	Ikke adoptert	7,13	1,920
BPVS 5	Adoptert	5,58	2,284
	Normutvalget	6,36	2,293
	Ikke adoptert	6,07	1,988
BPVS 6	Adoptert	4,43	1,850
	Normutvalget	4,56	1,703
	Ikke adoptert	4,31	1,319
BPVS 7	Adoptert	3,53	1,552
	Normutvalget	3,21	1,051
	Ikke adoptert	3,41	1,622
BPVS TOTAL	Adoptert	41,9	10,702
	Normutvalget	43,9	11,646
	Ikke adoptert	48,7	8,043

Tabell 6: Sumskårer fra BPVS II 1-7.

En sammenligning av de utenlandsadopterte og de to kontrollgruppene viser som forventet at kontrollgruppene har en høyere totalskår. Differansen på totalskåren mellom de utenlandsadopterte og normutvalget viser en forskjell i gjennomsnitt på 2,03, mens differansen til de ikke-adopterte er 6,77. På deltest 1-5 skårer begge kontrollgruppene gjennomsnittlig bedre enn de utenlandsadopterte. På deltest 6 skårer de utenlandsadopterte bedre enn de ikke-adopterte, mens de på deltest 7 skårer bedre enn begge kontrollutvalgene. Tidligere forskning har vist at spredning i språkferdigheter hos utenlandsadopterte er større enn hos norskfødte jevnaldrende (Dalen & Rygvold, 1999, 2006; Hvistendahl, 2006; Roberts

et al., 2005; Scott et al., 2011). Forskjellen i spredning totalt er størst mellom de utenlandsadopterte og de ikke-adopterte. De utenlandsadopterte har større spredning enn de ikke-adopterte på alle deltester i større eller mindre grad, bortsett fra på deltest 7 der de ikke-adopterte har størst spredning også i forhold til normutvalget. Av de tre utvalgene er det normutvalget som har den største spredningen totalt, selv om de utenlandsadopterte viser litt større spredning på alle deltester bortsett fra deltest 4. Sammenligningen av de utenlandsadopterte og normutvalget viser et jevnere resultat, noe som var forventet med tanke på at disse to utvalgene lå nærmere hverandre i alder.

Resultater fra nordisk og internasjonal forskning viser at utenlandsadopterte klarer seg veldig bra i sine nye familier. Etter forholdsvis kort tid har de innhentet sine jevnaldrende ikke-adopterte, selv om de var forsinket i sin utvikling ved adopsjonstidspunktet (Dalen & Rygvold, 2004; NOU, 2009; Van IJzendoorn & Juffer, 2005). Når de utenlandsadopterte skårer bedre på deltest 6 og 7 enn kontrollgruppene som har gjennomsnittlig høyere testalder, kan det tyde på at de utenlandsadopterte med best vokabular er veldig flinke.

Utenlandsadopterte som gruppe viser en sterk grad av motstandskraft, og det er en mulighet for at de som overlever en tøff start og blir frigitt til adopsjon, kan ha en naturlig styrke som driver dem i en positiv retning blant annet når det gjelder språkutvikling (Dalen & Rygvold, 2004). Det har også vist seg at adoptivfamiliene ikke tilhører en representativ gruppe sammenlignet med andre foreldre med biologiske barn, noe som kan ha en positiv innvirkning på de utenlandsadopterte barna. Foreldrene tilhører ofte høyere samfunnslag og er høyere utdannet, gjerne innenfor helse-, sosial-, og undervisningssektoren (Botvar, 1999; Dalen & Rygvold, 2012; Dalen & Sætersdal, 1999b; NOU, 2009). Forskning har vist at foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn korrelerer med omfanget av vokabular (Aukrust, 2006; Biemiller, 2003).

Adopsjonsalder kan også ha vært en medvirkende faktor når det gjelder dette adopsjonsutvalget, som hadde en gjennomsnittlig adopsjonsalder rundt ett år. Norske studier har ikke funnet noen indikasjon på at adopsjonsalder hadde noen effekt i forhold til språkferdigheter (Dalen & Rygvold, 2006), mens internasjonale studier har satt forsinkelser i språkutvikling i sammenheng med adopsjonsalder over ett år (Van IJzendoorn et al., 2005).

Normutvalget danner grunnlaget for normtabellen som tilhører BPVS II. Med utgangspunkt i denne viser det seg at både de utenlandsadopterte og de ikke-adopterte skårer i tråd med det som er aldersadekvat. Dette samsvarer med det som er blitt konkludert med i tidligere norske

studier. Før skolealder har det vært lite svakheter å finne, og undersøkelser av reseptivt vokabular målt ved BPVS II har vist at utenlandsadopterte skårer innenfor normalområdet, og til og med bedre enn ikke-adopterte jevnaldrende, slik det viser seg i deltest 6 og 7 i min undersøkelse. Det som derimot har vist seg er at ved målinger av språkforståelse ved bruk av Reynell språktest, skårer de utenlandsadopterte signifikant dårligere enn sin kontrollgruppe. Reynell språktest måler ordforståelse, relasjonsforståelse og setningsforståelse, og gir et bredere bilde av språkforståelse enn BPVS II (Dalen & Rygvold, 2006; Rygvold, 2012b).

Forskjellene i barns ordforrådsutvikling kan vise seg tidlig, og ved å se på forskjellene mellom de med høyest skår og de med lavest skår, vil man kunne se hvordan barn med lite ordforråd og de med stort ordforråd skiller seg fra hverandre. Tabell 7 viser de med 25 % lavest skår og de med 25 % høyest skår i alle utvalgene.

	Barn med stort ordforråd		Barn med lite ordforråd	
	M	SD	M	SD
Utenlandsadoptert	54,57	4,104	27,59	3,788
Normutvalg	57,61	4,300	29,00	3,485
Ikke-adopterte	56,80	4,291	36,57	5,585

Tabell 7: Variasjon i barns ordforråd, målt med BPVS II.

Tabellen viser at det er store forskjeller mellom barn med stort og lite ordforråd i alle utvalgene. Allerede ved 4 års alder er det store forskjeller i barns ordforståelse.

Gjennomsnittlig har de barna med høyest skåre nærmere dobbelt så stort vokabular enn de barna med lavest skåre. Hvis en ser på ytterpunktene, klarte de barna med lavest skår blant de utenlandsadopterte 21 ord, mens det barnet med høyest skår klarte 66 ord. Dette er en differanse på 45 ord, og det vil si at ut fra en måling med bruk av BPVS II, har det barnet med høyest skåre over tre ganger så stort vokabular enn de med lavest skår. Dette underbygger forskning som har vist at gjennomsnittresultater kan virke tilslørende og dekke over en stor spredning i språkferdigheter (Dalen & Sætersdal, 1999b). Den store spredningen er urovekkende med tanke på forskning som har vist at barns vokabular har en tendens til å være relativt stabilt fra slutten av barnehagealder og frem mot voksen alder (Aukrust, 2006; Biemiller & Boote, 2006). Det vil si at de med lite vokabular ved slutten av førskolealder også hadde det da de avsluttet sin skolegang. De med størst vokabular fortsatte å videreutvikle det

og avsluttet sin skolegang med et rikt vokabular. Ordforråd ved skolestart har også vist seg å påvirke leseutviklingen gjennom hele grunnskolen (Aukrust, 2006; Biemiller, 2005; Lyster, 2012). Ved fireårsalder er det vanlig å anta at hovedtrekkene i språkutviklingen er på plass, og de fleste behersker hverdagsspråket (Bishop, 1997; Rygvold, 2008; Tetzchner, 1993). Selv om det er to år til barna begynner på skolen, og ordforrådet fortsetter å øke frem mot det, er det av stor betydning at det jobbes med utvikling av vokabularet også i førskolealder, ikke minst med tanke på forebygging av lesevansker. Forskning har vist at allerede ved 7-8 års alder kan det teoretisk skille hele to skoleår mellom elever i samme klasse, hvis man måler ut fra differansen i ordforråd. Dette har vist seg å være en differanse som vedvarte, fordi videre ordforrådsutvikling bygger på eksisterende ordforråd (Biemiller, 2005).

5.2.1 Skårene fra de ulike oppgavesettene

Tabell 6 viser at forskjellen i gjennomsnittssummen i oppgavesett 1 ikke er så stor, selv om resultatet viser en langt større spredning hos de adopterte. Oppgavesett 1 består av ordene:

Oppgavesett 1	
Hånd	Traktor
Baby	Løpe/springe
Katt	Port
Hoppe	Lese
Buss	Ku
Drikke	Tromme

Tabell 8: Oppgavesett 1.

Jeg har benyttet en leksikalsk database, *Ordforrådet*, som ble lansert av Institutt for lingvistiske og nordiske studier, ILN, i februar 2013. Databasen inneholder et utvalg av norske ord, der noen av ordene fra BPVS II var representert. Jeg ønsket å bruke databasen for å belyse og forklare de utenlandsadopterte barnas svar. I denne databasen kan man finne opplysninger om egenskaper ved ulike ord som kan påvirke tilegnelse, lagring og prosessering av språk, slik som ordklasse, billedlighet, tilegnelsesalder og bruksfrekvens (www.uv.uio.no/iln/, 2013). Blant de 12 ordene i oppgavesett 1 er det 8 substantiv og 4 verb. Alle ordene er representert i *Ordforrådet*, og tabell 9 viser hvordan de ble vurdert:

Målordene	Ordforrådets vurdering av egenskaper		
	<i>Billedlighet</i>	<i>Bruksfrekvens</i>	<i>Tilegnelsesalder</i>
Hånd	Høy	Høy	Tidlig
Baby	Høy	Middels	Tidlig
Katt	Høy	Høy	Tidlig
Ku	Høy	Middels	Tidlig
Buss	Høy	Høy	Tidlig
Drikke	Høy	Høy	Tidlig
Traktor	Høy	Middels	Tidlig
Tromme	Høy	Middels	Tidlig
Port	Middels	Middels	Middels
Lese	Middels	Høy	Tidlig
Hoppe	Middels	Middels	Tidlig
Løpe/springe	Middels	Høy	Tidlig

Tabell 9: Oversikt over hvordan ordene ble vurdert i Ordforrådet.

Billedlighet dreier seg om hvor lett eller raskt et ord fremkaller en sanseopplevelse, for eksempel et mentalt bilde eller en lyd. Tilegnelsesalder er et mål på hvor gammel et barn er, når det lærer ett gitt ord. Aldersrangeringen i *Ordforrådet* er utviklet på bakgrunn av en nettundersøkelse der 300 voksne, norskspråklige informanter skulle angi hvor gamle de var da de lærte et gitt ord. Målet viste seg å stemme overens med studier over når barn lærer ulike ord. Ut fra dette ble det laget 3 ulike kategorier, der ord tilegnet før 3 år og 7 måneder kategoriseres som lært tidlig, og ord tilegnet etter 7 år og 6 måneder kategoriseres som lært sent. Tidspunktet mellom disse kategoriseres som middels. Bruksfrekvens sier noe om hvor ofte vi leser, skriver, sier eller hører forskjellige ord (www.uv.uio.no/iln/, 2013).

Oppgavesettene i BPVS II skal arrangeres slik at hvert påfølgende oppgavesett blir vanskeligere enn det forrige (Dunn et al., 1997), men *Ordforrådets* vurderinger viser seg at vanskegraden varierer en del. Dette kan henge sammen med oversettelsen fra engelsk til norsk, der det viste seg å være utfordrende å gjengi lik vanskegrad. Enkelte engelske begrep gjengir for eksempel ofte et langt mer nyansert sett med ord, mens det på norsk representeres med et høyfrekvent ord (Lyster et al., 2010).

Tidlig tilegnelsesalder var trolig en viktig faktor i oppgavesett 1, for alle de tre utvalgene mestret så å si 100% av målordene. Som det går frem fra tabell 9, har alle målordene bortsett fra *port* en tidlig tilegnelsesalder. I tillegg består første oppgavesett av substantiv og verb, som er ord som øker mest i barnas første fase i tilegnelse av ord. Disse to ordklassene dominerer helt til barnet nærmer seg tre år, og de i større grad begynner å ta i bruk artikler,

preposisjoner og konjunksjoner (Rygvoid, 2008; Strømquist, 2008). Det ser dermed ut som dette er godt etablerte ord hos begge utvalgene.

I mitt datamateriale har jeg kun tilgang på sumskårene til utvalget av de ikke-adopterte barna, mens for de utenlandsadopterte og normutvalget har jeg mulighet til å se på hvordan de svarte på hvert enkelt ord. Ved nærmere analyse, viste det seg å være noen ord med høyere antall feilsvar enn andre. I oppgavesett 1 var det ingen ord som utmerket seg i stor grad, men i oppgavesett 2 sank gjennomsnittsskåren i alle tre utvalgene. Det kom tydeligere frem hvilke ord som var utfordrende og kunne være med på å bidra til forskjellene mellom gruppene som nå ble større. Ordene i oppgavesett 2 består av:

Oppgavesett 2	
Stige	Danse
Plante	Skilpadde
Sirkel	Bonde
Stearinlys	Spindellev
Gjennomsiktig	Hals
Rede/reir	Pingvin

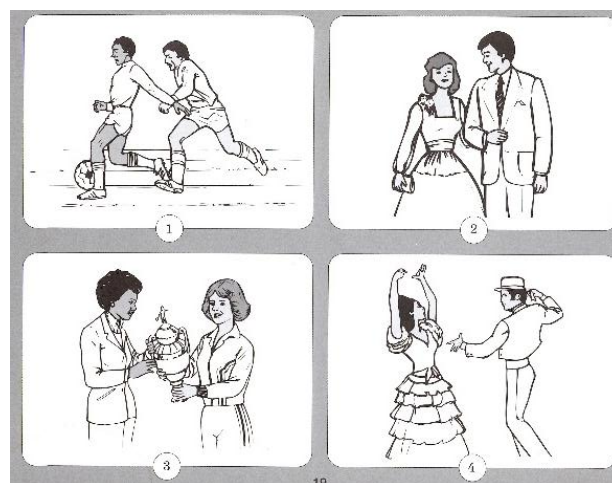
Tabell 10: Oppgavesett 2

Oppgavesett 2 består av ett verb, ett adjektiv og 10 substantiv. I *Ordforrådet* er det mulig å finne 7 av dem.

Målordene	Ordforrådets vurdering av egenskaper		
	Billedlighet	Bruksfrekvens	Tilegnelsesalder
Stige	Høy	Middels	Middels
Plante	Middels	Middels	Tidlig
Rede/reir	Høy	Middels	Middels
Danse	Høy	Middels	Tidlig
Skilpadde	Høy	Lav	Middels
Bonde	Middels	Middels	Middels
Pingvin	Middels	Lav	Middels

Tabell 11: Oversikt over hvordan ordene ble vurdert i Ordforrådet.

Ordene *gjennomsiktig*, *stearinlys*, *sirkel*, *hals* og *spindelvev* er ikke registrert i *Ordforrådet*. Det blir brukt både visuelle og verbale distraktorer i stimulusbildene, med varierende vanskegrad. Vanskegraden på ordene øker stort sett, men innimellom er det noen forholdsvis enkle ord. Ordet *danse*, som er med i dette oppgavesettet er et godt eksempel på dette. *Danse* har tidlig tilegnelsesalder, høy billedlighet og middels bruksfrekvens. Likevel svarte 30 % av de utenlandsadopterte og 20 % av normutvalget feil på dette ordet. Det kan muligens forklares ut fra BPVS II måte å illustrere målordet på. I tillegg er det en mulighet for at de 3 andre stimulusbildene i oppgavesettet fungerer som distraktorer. Figur 9 viser hvordan *danse* var illustrert:

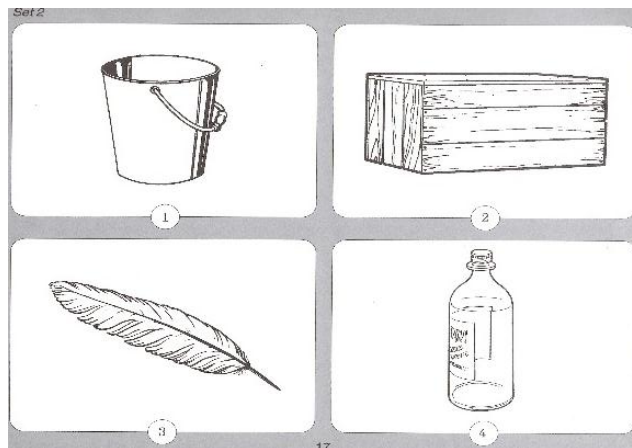


Figur 9: Oppgavesettet der ordet danse var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).

Alle stimulusbildene illustrerer to mennesker i ulike handlinger. Stimulusbildet som illustrerer danse, viser to som danser en tradisjonell spansk dans. Det er lett å se ut fra en voksen referanseramme, men det kan for enkelte barn se ut som noe helt annet, for eksempel en mann og en dame som har kledd seg pent og skal på ball.

Gjennomsiktig var det ordet som viste seg å være den største utfordringen for begge utvalgene i dette oppgavesettet. 50 % av de utenlandsadopterte og 61 % i normutvalget svarte feil her.

Figur 10 viser hvordan dette var illustrert:



Figur 10: Deloppgaven der gjennomsiktig var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).

De fire stimulusbildene barnet ble presentert for var en bøtte, en kasse, en fjær og en flaske, der målordet var flasken. Gjennomsiktig er et abstrakt begrep som sier noe om egenskapen til substantivet som her var flasken, og det kan tyde på at forståelsen av begrepet ble utfordrende for barna. Her var de avhengig av å finne en relasjon mellom flasken og ordet gjennomsiktig. For å klare dette måtte barna ha en forståelse av flaskens egenskaper. For halvparten av barna ble dette antagelig for utfordrende. I fireårsalderen er hovedtrekkene i barnas språkutvikling på plass, men det er stort sett hverdagsspråket som er etablert. Frem mot skolealder utvikles blant annet ordforrådet og utviklingen av abstrakte ord (Rygvoid, 2008; Westerlund & Landaas, 2012). Ved skolealder er det viktig at barn har utviklet og fortsetter å utvikle sin språklig bevissthet, som bidrar til at barna utvider sitt hverdagsspråk til et mer akademisk språk. Språklig bevissthet er et viktig redskap for læring, og ved skolealder vil barna ha bruk for et mer avansert akademisk språk slik at de kan bruke språket til å forklare ord og logiske sammenhenger (Rygvoid, 2008). Et eldre barn ville trolig kunne brukt sin språklige bevissthet til å finne relasjonen mellom det abstrakte ordet gjennomsiktig og objektordet som var flasken.

Det var også mange i begge utvalgene som svarte feil på ordet *sirkel*. Det ble presentert sammen med 3 andre bilder med geometriske figurer, som kan ha fungert som distraktorer. Mange barn bruker begrepet runding om en sirkelform før de begynner å bruke det mer

avanserte begrepet *sirkel*. Hadde runding vært stimulusordet hadde det muligens vært en høyere svarprosent. Dette kan også være et eksempel på hvordan barnets språk blir mer avansert etter hvert som barnet blir eldre. Runding kan sees på som en del av barnas hverdagsspråk, mens de vil tilegne seg ordet sirkel etter hvert som de utvikler sitt akademiske språk. Nesten halvparten av barna hadde feil på dette ordet også, noe som tyder på at målordet var for avansert for en fireåring.

Det viste seg å ikke være store forskjeller mellom de to utvalgene i dette oppgavesettet. Det var de samme ordene som viste seg utfordrende for både de utenlandsadopterte og barna i kontrollgruppen.

Oppgavesett 3 består av ordene:

Oppgavesett 3	
Pakke inn	Panda
Frukt	Trimme/trene
Lukte på	Mynt
Pil	Klo
Læreren	Måle
Fullt	Skrelle

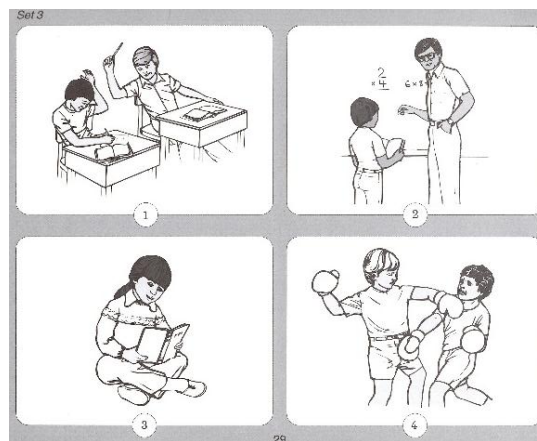
Tabell 12: Oppgavesett 3.

6 av disse ordene finnes i Ordforrådet:

Målordene	Ordforrådets vurdering av egenskaper		
	Billedlighet	Bruksfrekvens	Tilegnelsesalder
Frukt	Middels	Middels	Tidlig
Lukte	Middels	Middels	Tidlig
Trene	Middels	Høy	Sent
Mynt	Middels	Høy	Middels
Måle	Middels	Høy	Middels
Skrelle	Middels	Lav	Middels

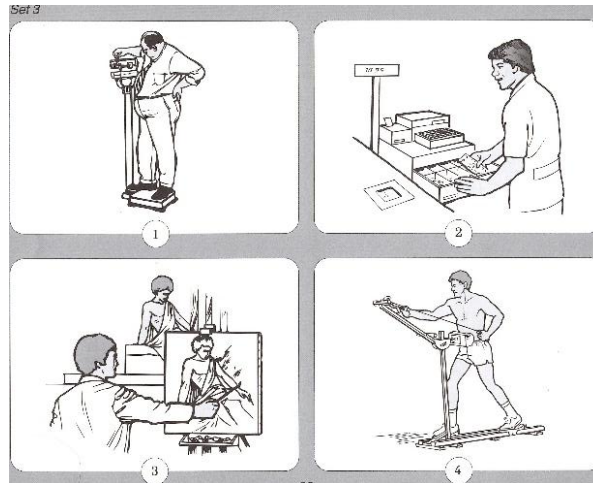
Tabell 13: Oversikt over hvordan ordene ble vurdert i Ordforrådet.

Ordene består av 5 verb og 6 substantiv og ett adjektiv, og nå er det flere bilder der barna skal forstå målordet ut fra en handling. Mellom tre og femårsalder begynner barn å beskrive handlinger som er avbildet i for eksempel bøker, noe som krever at barnet bruker fantasi og tolkning. Ved fireårsalder kan beskrivelsene fortsatt være ufullstendige og de kan ha problemer med å få ulike deler i bildet til å henge sammen slik at beskrivelsen blir fullstendig. Det er først etter at barnet fyller fem år at den røde tråden i beskrivelsene begynner å gjøre seg gjeldene (Strømquist, 2008). Et eksempel er ordet *læreren*. Figur 11 viser hvordan de fire stimulusbildene ble illustrert:



Figur 11: Deloppgaven der læreren var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).

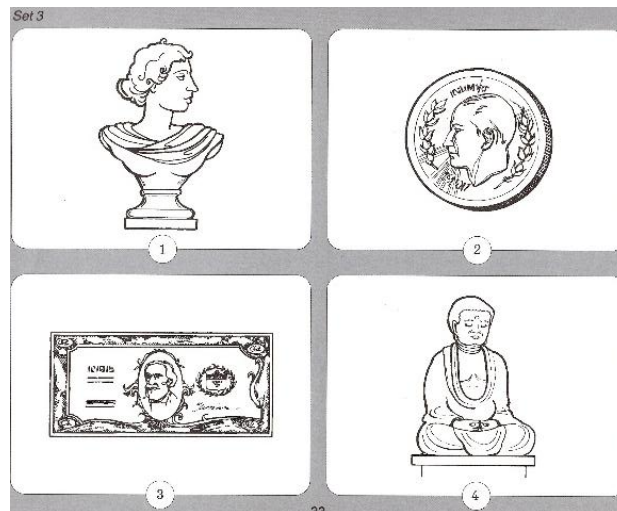
Målordet *læreren* illustreres ved hjelp av et bilde av en lærer som underviser. De tre andre bildene på siden viser også handlinger, der man ser en som leser, to elever som sitter ved hver sin skolepult, og to barn som bokser. Målordet *trimme/trene* er et annet eksempel på det samme. Figur 12 viser hvordan trimme/trene var illustrert:



Figur 12: Deloppgaven der trimme/trene var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).

Målordet illustreres med et bilde som viser en som trener ved et treningsapparat. De andre bildene viser en som veier seg, en som maler og en som åpner et kassaapparat. *Ordforrådet* karakteriserte *trene* som et ord med middels billedlighet og høy bruksfrekvens, men tilegnelsesalderen var sen. Dette ordet har dermed vist seg å ha en gjennomsnittlig tilegnelsesalder som er over 7,5 år, og kan være forklaringen på at mange fireåringer ikke visste dette. Dette viser også hvordan vanskegraden varierer i oppgavesettene, trolig på grunn av utfordringer ved oversettelsen til norsk. Dette er et oppgavesett som er beregnet på aldersgruppen 6-7 år, og burde ideelt sett inneholdt ord med en middels tilegnelsesalder. Det var over 30 % som svarte feil på *læreren* og *trene* blant de utenlandsadopterte, og rundt 25 % av normutvalget. Det kan ha vært de ulike andre handlingene som har fungerte som distraktorer for barna, slik at det ble en utfordring for dem å finne relasjonen mellom målordet og stimulusbildet. Barnas erfaring kan også ha vært en medvirkende årsak. Flere målord i oppgavesett 3 er verb som demonstreres gjennom bilder av handling, for eksempel *pakke inn*, *lukte på* og *skrelle*. Det kan være stor forskjell i hvor kjent de ulike handlingene er for barna, og man vet at barnas erfaringer med språket spiller en rolle i språktilegnelsen (Rygvoid, 2008). Hvordan man trener på et helsestudio og hvordan en lærer underviser i et klasserom kan være ukjent for et 4-5 års gammelt barn. Derimot har trolig mange barn erfaring med for eksempel å lukte på en blomst eller pakke inn en presang, som er ord i dette oppgavesettet.

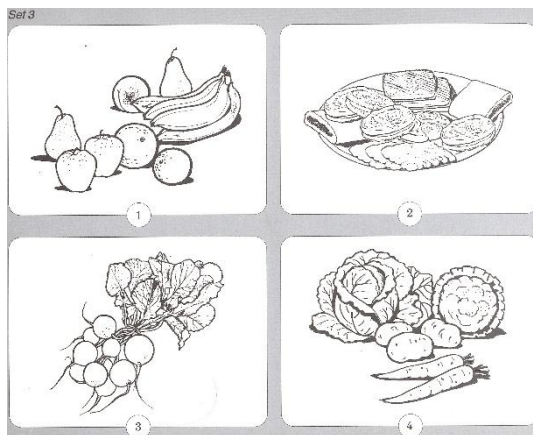
Ordet *mynt* var det målordet flest svarte feil på i oppgavesett 3, og igjen var det samsvar mellom de to utvalgene. 52 % av de utenlandsadopterte og 60 % av normutvalget svarte feil her. Figur 13 viser de fire stimulusbildene barna ble presentert for sammen med målordet:



Figur 13: Deloppgaven der mynt var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).

I *Ordforrådet* karakteriseres *mynt* som et ord med middels billedlighet og høy bruksfrekvens, mens gjennomsnittlig tilegnelsesalder er middels. Det vil si at barn i gjennomsnitt tilegner seg ordet etter 3,7 år. Dette er forholdsvis tett opp mot aldersgjennomsnittet i testen til de utenlandsadopterte, og kan være et ord mange ikke har tilegnet seg ennå. Ordet er presentert på en måte der man ser en mynt med bildet av et mannshode veldig tydelig. De tre andre stimulusbildene har også med et mannshode på ulike måter, og det kan være en mulighet for at det har bidratt til å forvirre barna siden halvparten av de utenlandsadopterte hadde feil på dette. Barnas erfaring kan også her ha spilt en rolle på den måten at det kan være utfordrende å differensiere betydningen av penger i mynt og sedler for barn i denne aldersgruppen. Mynt har også noen synonymer, som det kan være vanligere for barn å bruke, for eksempel krone eller penger. I dagens samfunn er bruk av kort som betalingsmiddel svært utbredt, så barnas begrep om penger i konkret form kan også være begrenset.

Sammenligningen av de to utvalgene viste de samme tendensene også i dette oppgavesettet med unntak av ett ord. Målordet *frukt* var det bare 16 % av de utenlandsadopterte som svarte feil på, mens hele 35 % av normutvalget svarte feil. Figur 14 viser hvordan dette var illustrert:



Figur 14: Deloppgaven der frukt var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).

Alle de fire stimulusbildene illustrerer mat, og man kan bruke overbegreper for å beskrive tre av bildene. *Ordforrådet* karakteriserer *frukt* som et ord med tidlig tilegnelsesalder og middels bruksfrekvens og billedlighet. Her kan det igjen virke som om stimulusbildene har fungert som distraktor. Det kan tenkes at det er spesielt bildet med grønnsaker som har blitt forvirrende. Den store forskjellen mellom de to utvalgene er det vanskelig å forklare årsaken til. Adoptivforeldre har vist seg å være en ikke-representativ gruppe i forhold til for eksempel utdanning og yrkesvalg, og har oftere yrker som viser seg å være fordelaktig med tanke på barns språkutvikling (Botvar, 1999; Dalen & Rygvold, 2012; Dalen & Sætersdal, 1999b). Adoptivmødre har også vist seg å kommunisere med sine barn på en mer aktiv måte, og tar i bruk flere læringsstrategier enn mødre med biologiske barn (De Geer, 1992). Dette er faktorer som kan virke positivt i forhold til barnas språkutvikling, og som kan være med på å forklare hvorfor de adopterte barna mestret for eksempel frukt, som er et overbegrep, bedre enn normutvalget. Det er beklagelig at jeg ikke hadde data på hvordan de ikke-adopterte gjorde det på hvert enkelt ord. Her kunne det for eksempel ha vært veldig interessant å sammenligne de adopterte med begge kontrollutvalgene.

Målgruppen for ordene i oppgavesett 4 er aldersgruppen 8-9 år, og består av ordene:

Oppgavesett 4	
Tamburin	Pelsdyr
Borg	Nesebor
Hengelås	Røtter
Teleskop	Grønnsak
Dryppe	Stupe
Diger	Væske

Tabell 14: Oppgavesett 4.

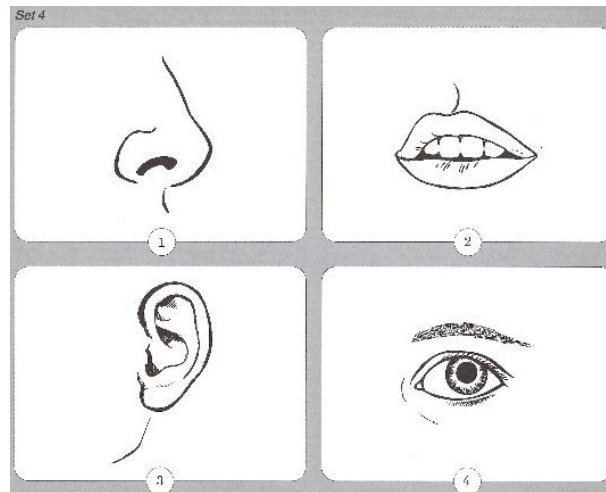
I *Ordforrådet* finnes 5 av disse ordene:

Målordene	Ordforrådets vurdering av egenskaper		
	Billedlighet	Bruksfrekvens	Tilegnelsesalder
Borg	Høy	Middels	Middels
Dryppe	Middels	Middels	Middels
Diger	Middels	Middels	Middels
Grønnsak	Middels	Middels	Middels
Stupe	Middels	Middels	Middels

Tabell 15: Oversikt over hvordan ordene ble vurdert i *Ordforrådet*.

På dette oppgavesettet er målordene og stimulusbildene blitt forholdsvis kompliserte, og det er blant annet tatt i bruk overbegreper og dobbeltbetydninger. Målordene *røtter* og *væske* er eksempler på det. *Røtter* er avbildet sammen med bilder av en trestamme, et helt tre og en hengeplante. Det er tatt i bruk distraktorer både i forhold til det visuelle og i forhold til meningsinnhold. *Væske* fremstilles som noe flytende i ett glass sammen med bilder av en is, et kakestykke og en pudding. Ordet *væske* kan også forveksles med ordet *veske*, og er forvirrende. Opparbeidelse av et vokabular krever at ordene får et stadig mer differensiert innhold, og må kodes inn i komplekse syntaktiske strategier, slik at man blir i stand til å gi uttrykk for mer nyansert og komplisert meningsinnhold (Lyster et al., 2010; Rygvold, 2008). Begge disse målordene var utfordrende for de to utvalgene, og var de ordene flest svarte feil på blant de utenlandsadopterte. I normutvalget var det målordene *tamburin* og *teleskop* som hadde den høyeste feilprosenten, med henholdsvis 74- og 80 % feil. Her var det en forskjell på 20 % i forhold til de utenlandsadopterte. Årsaken til dette kan igjen mulig forklares ut fra de utenlandsadoptertes foreldre, og særlig mødrene.

Bruk av stimulusbilder kan ha vært avgjørende for hvorvidt barna klarte å finne relasjonen mellom målordet og bildet. For eksempel var det rundt 70 % i begge utvalgene som hadde riktig på ordet nesebor. Dette ordet trenger ikke nødvendigvis å være et etablert begrep hos barna, men kunnskap om enkle kroppsdeler kan ha vært en hjelp for å finne relevansen mellom målordet og stimulusbildet. Figur 15 viser de fire stimulusbildene barna fikk presentert sammen med dette målordet:



Figur 15: Deloppgaven der nesebor var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).

I de tre siste oppgavesettene sank svargjennomsnittet for begge utvalgene, og i oppgavesett 7 var det som nevnt de utenlandsadopterte som hadde den høyeste gjennomsnittsskåren. I oppgavesett 5, 6 og 7 besto ordene av:

Oppgavesett 5		Oppgavesett 6		Oppgavesett 7	
Bagasje	Globus	Par	Belg	Hilse	Næringsrik
Tannlege	Rasende	Komme	Korn	Gevir	Justerbar
Røyskatt	Sump	Rørformet	Pedal	Krets	Hodebunn
Trekke	Kelner	Intervjue	Rovdyr	Kollisjon	Reptil
Bikube	Blink	Snerre	Balkong	Oppblåst	Gjenopplivning
Begeistret	Ørn	Medisin	Forurens	Applaudere	Lenke

Tabell 16: Oppgavesett 5, 6 og 7.

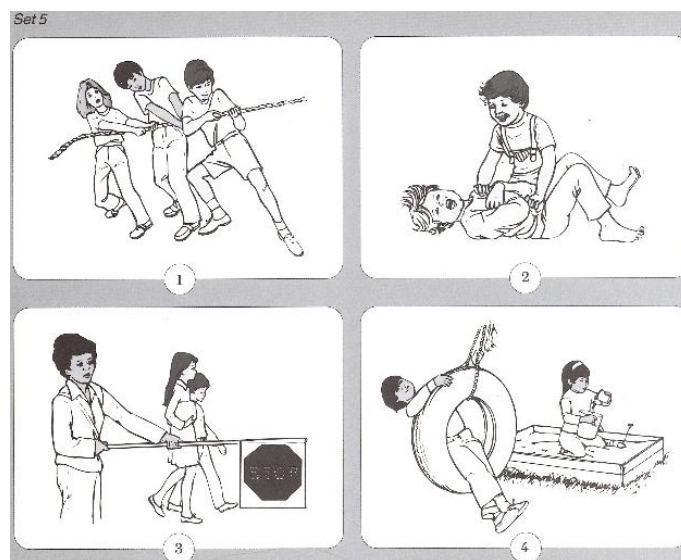
Målgruppen for disse oppgavesettene er beregnet på aldersgruppen 10-12 år, og har en høy vanskegrad. Mange av stimulusbildene krever at barna er i stand til å tolke handlinger og følelsesuttrykk, og ordene har fått et mer komplekst meningsinnhold. I *Ordforrådet* finnes 7 av disse ordene:

Målordene	Ordforrådets vurdering av egenskaper		
	Billedlighet	Bruksfrekvens	Tilegnelsesalder
Trekke	Middels	Høy	Middels
Begeistret	Middels	Middels	Sent
Rasende	Middels	Middels	Middels
Komme	Middels	Høy	Tidlig
Korn	Middels	Middels	Middels
Balkong	Middels	Middels	Middels
Lenke	Middels	Høy	Middels

Tabell 17: Oversikt over hvordan ordene ble vurdert i *Ordforrådet*.

Det er jevnt over mye feil i svarene. Derfor er det nå mer hensiktsmessig å se på hvilke ord flest barn klarte.

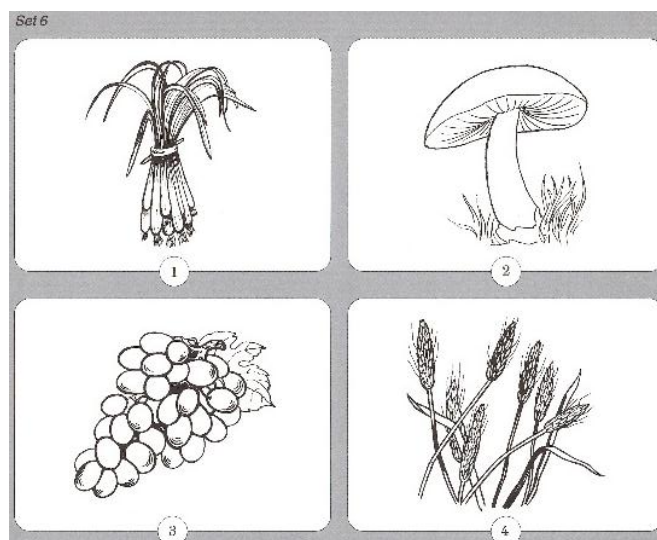
I oppgavesett 5 var det over 40 % av de utenlandsadopterte og 30 % i normutvalget som klarte ordet *trekke*. Figur 16 viser hvordan *trekke* var illustrert:



Figur 16: Deloppgaven der trekke var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).

Stimulusbildene viser barn i ulike aktiviteter, som lek på en lekeplass, et barn som kiler et annet og en som holder et stoppskilt ved en skoleveipatrulje. Stimulusbildet viser tre barn som trekker i et tau. I *Ordforrådet* karakteriseres blant annet *trekke* som et ord med høy bruksfrekvens, som kan ha vært en medvirkende faktor til at mange klarte dette målordet. En annen årsak kan være at barna kunne kjenne igjen handlingene som stimulusbildene forestilte.

I oppgavesett 6 var resultatene fra de to ulike utvalgene sammenfallende, og mange klarte for eksempel ordet *korn*. Figur 17 viser de fire stimulusbildene barna ble presentert for sammen med dette målordet:



Figur 17: Deloppgaven der korn var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).

Stimulusbildene viste korn på strå, en drueklase, en sopp og en bunt med løk. Her kan det tenkes at mange barn har en referanse til bildene av sopp og druer, og derfor hadde større mulighet til å treffe riktig på en av de to gjenstående bildene. En mulighet kan også være at noen barn også fant en relevans mellom ordet korn og kornblandinger, da det er forholdsvis vanlig å illustrere innpakningene med bilder av kornakser.

Det var kun 16 % av de utenlandsadopterte som kom så langt at de besvarte oppgavesett 7, mens nesten 30 % av normutvalget kom så langt. I denne deltesten var det de adopterte som hadde den høyeste gjennomsnittskåren. Utenlandsadopterte har vist seg å klare seg bra språklig, men det har vært tendenser til stor spredning i språkferdigheter. Det man for

eksempel har sett er at utenlandsadopterte i enkelte tilfeller faktisk viser bedre resultater enn sine norskfødte jevnaldrende (Dalen og Rygvold, 2006, Hene, 1987).

Både ordene og stimulusbildene er komplekse og krever evne til å tolke handlingene og fremstillingene i samsvar med målordet. Det ordet flest klarte var *hilse*. Figur 18 viser hvilke stimulusbilder som ble presentert sammen med ordet:



Figur 18: Deloppgaven der hilse var målordet. Hentet fra Dunn, Dunn Whetton og Burley (1997).

Stimulusbildene fremstiller mennesker som utfører ulike handlinger. Et par som gifter seg, en klovn med dyr på sirkus og et barn som spiser med sine foreldre rundt et bord. Målordet var fremstilt med at et barn gikk i møte med en eldre dame med armene utstrakt for å gi en klem. Det kan se ut som det er en tendens til at barna har lettere for å identifisere bilder som viser handlinger med barn involvert, eller viser handlinger som er kjente for barn, som bryllup og sirkus i dette tilfellet.

5.2.2 Adopsjonsalder og testalders betydning

Utvalget mitt hadde en variasjonsbredde på adopsjonsalder fra 3 til 24 måneder.

Adopsjonsalder er omdiskutert i forhold til hvor stor risikofaktor den utgjør. Den blir ofte trukket frem som en risikofaktor i forhold til barnas generelle utvikling, men forskningslitteraturen spriker (Dalen & Rygvold, 2004). De fleste resultater viser en sammenheng mellom økt risiko for språkvansker ved stigende adopsjonsalder. En

metaanalyse, som så på den kognitive utviklingen hos utenlandsadopterte, konkluderte med at høy adopsjonsalder kunne gi seg utslag i skolealder i form av forsinkede skoleprestasjoner (Van Ijzendoorn et al., 2005). Studier som har sett på språkutvikling viser også lite entydige funn. En metaanalyse, som så på utenlandsadopterte barns språktilegnelse, kom frem til at mange mener å ha funnet en sammenheng mellom lav adopsjonsalder og hvor godt de tilegner seg språk (Scott et al., 2011). Norske studier har derimot ikke konkludert med denne sammenheng. Resultater fra studien til Dalen og Rygvold (1999, 2006) viser at alder alene ikke har en avgjørende betydning for språkmestring, men det ser ut til å være en sammenheng mellom de med størst språkproblemer og høy adopsjonsalder.

Tabell 18 viser hvordan forskjellene mellom de med størst ordforråd og de med minst ordforråd viser seg i forhold til adopsjonsalder og testalder:

	Adopsjonsalder		Testalder	
	M	SD	M	SD
Barn med stort ordforråd	11,75	5,542	48,36	1,367
Barn med lite ordforråd	11,95	5,323	48,00	,873

Tabell 18: Forskjellene i adopsjonsalder og testalder mellom de barna med størst og minst ordforråd målt med BPVS II

Tabellen viser at det ikke er store forskjeller i gjennomsnittlig adopsjonsalder mellom de to gruppene. Begge utvalgene ligger veldig nært opp mot ett års alder, noe som er gjennomsnittlig adopsjonsalder både i Norge og resten av Skandinavia (Dalen & Rygvold, 2012).

Testalder kan være en variabel som kan gi utslag i undersøkelsen. I en metaundersøkelse om hvor godt adopterte barn tilegnet seg språk, var det mange studier som pekte i retning av at testalder er av betydning. Ikke bare indikerer det hvor lenge barnet har vært eksponert for sitt nye morsmål, men også hvordan språkferdighetene eventuelt forandrer seg over tid (Scott et al., 2011). Tabell 18 viser at det skiller veldig lite i gjennomsnittlig testalder mellom de med minst og størst ordforråd. Derimot er det en signifikant forskjell i spredningen mellom de to gruppene. De med størst ordforråd viser en mye større spredning enn de med lite ordforråd. Det kan tyde på at det er noen få som er veldig flinke og drar snittet opp, mens resten ligger nærmere gjennomsnittet. Resultatet i deltest 7 underbygger dette.

5.2.3 Kjønnforskjellens betydning

I litteratur om barns språkutvikling vises det til kjønnsforskjeller i gutter og jenters språklige kompetanse. Blant annet er det flere gutter enn jenter som strever med språket (Bishop, 1997; Tetzchner, 1993). I forskning om adopterte vises det også til at gutter henger etter jentene på flere utviklingsområder (Dalen & Rygvold, 2006; Van Ijzendoorn et al., 2005). Av denne grunn er det interessant å se om det er noen forskjeller i vokabularkunnskapen til gutter og jenter blant de utenlandsadopterte.

Utvalget av de utenlandsadopterte består, som nevnt i punkt 5.1, av 53 jenter og 41 gutter. Resultatet av den totale sumskåren på BPVS II, viser at guttene skårer bedre enn jentene. Guttene hadde en gjennomsnittlig skår på 42,7, mens jentene hadde 41,2. Det var imidlertid noe større spredning blant guttene enn jentene, med $SD = 11,26$, mot jentenes 10,31. For å få et klarere bilde av kjønnsforskjellene, valgte jeg å se på forskjellene mellom de med stort og lite ordforråd. Tabell 19 gir en oversikt over dette:

Barn med stort ordforråd				Barn med lite ordforråd			
Jenter		Gutter		Jenter		Gutter	
N	%	N	%	N	%	N	%
13	46,4	15	53,6	12	54,5	10	45,5

Tabell 19: Kjønnforskjellene mellom de med stort og lite ordforråd

Resultatet samsvarer med det gjennomsnittsskåren viste. Det er flest gutter blant de barn med stort ordforråd, mens det er flest jenter blant de med minst. Resultatet er ikke signifikant, men overraskende med tanke på hva tidligere forskning har vist. Spredningen indikerer imidlertid at det er større variasjon mellom guttene enn jentene. På den måten samsvarer resultatet med tidligere forskning, som har vist at gutter kan streve mer med språket enn jenter (Bishop, 1997; Van Ijzendoorn et al., 2005). Dette bekreftes også ved at det er langt flere jenter enn gutter som havner i gruppen mellom ytterpunktene. Mens 63 % av jentene er i gjennomsnittsgruppen, gjelder det bare 36 % av guttene.

5.2.4 Opprinnelseslands betydning

Det ligger et etisk dilemma i å dele utenlandsadopterte inn etter opprinnelsesland, da det medfører fare for stigmatisering. Det er heller ikke mulig å dra noen form for konklusjoner, da utvalgene fra de ulike opprinnelseslandene varierer i størrelse. 57 % av barna kom fra de asiatiske landene Kina og Korea, og jeg har kun valg å se hvordan barna fra disse landene fordelte seg i forhold til barn med stort og lite ordforråd.

Resultatene viser at nær en tredjedel av barna med Kina og Korea som opprinnelsesland er blant de 25 % med best skåre. Under en fjerdedel av barna fra Kina er i gruppen med de med 25 % lavest skåre, mens man finner under en sjettedel av barna fra Korea her. Dette samsvarer med tidligere studier som har pekt på at barn fra Kina og Korea viser gode språkferdigheter (Dalen & Rygvold, 1999, 2006; Roberts et al., 2005; Scott et al., 2008). Flere studier har imidlertid konkludert med at det er barn adoptert fra Korea som viser de beste skoleprestasjonene (Dalen & Rygvold, 1999; Van Ijzendoorn et al., 2005). Samtlige fra Korea, som havnet i gruppen barn med stort ordforråd, var gutter. Dette kan være med å forklare hvorfor guttene gjorde det gjennomsnittlig bedre enn jentene i min studie.

6 Oppsummering

I dette kapittelet redegjøres noen tanker om metodetilnærmingen, sentrale funn fra undersøkelsen oppsummeres, samt refleksjoner om undersøkelsen og veien videre. Formålet med min studie var å undersøke følgende problemstilling:

Hvordan er utenlandsadopterte barns ordforråd sammenlignet med norskfødte barn ved fireårsalder?

For å svare på problemstillingen jeg valgt å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse av utenlandsadopterte barns ordforråd. Mitt datagrunnlag var samlet inn ved bruk av BPVS II, som er en test som undersøker reseptivt ordforråd. Utvalget mitt bestod av 94 utenlandsadopterte barn, en kontrollgruppe med 75 ikke-adopterte barn og 62 barn i normutvalget fra BPVS II ble oversatt og standardisert fra engelsk til norsk. Jeg har sammenlignet de utenlandsadoptertes gjennomsnittresultat på hver enkelt deltest og totalt, med resultatene til de to kontrollgruppene. Oppgaven har og en kvalitativt drøfting da jeg har analysert hvilke ord de adopterte mestret og ikke. Her hadde jeg dessverre kun mulighet til å sammenligne resultatene med normutvalget, da jeg manglet disse opplysningene på de ikke-adopterte. I dette arbeidet benyttet jeg en leksikalsk database, *Ordforrådet*, for å belyse og forklare barnas svar. Her avdekket jeg blant annet variasjon i vanskegrad i de ulike deltestene, som ideelt sett skulle hatt en stigende vanskegrad ved hvert påfølgende oppgavesett. Dette kan knyttes til problemer vedrørende oversettelsen av BPVS II fra engelsk til norsk. Et annet forhold det er verdt å merke seg ved bruk av BPVS II, er at det gis fire alternative stimulusbilder til hvert målord. Dette gir barna en teoretisk mulighet på 25 % for å treffe riktig hvis de for eksempel ikke kjenner målordet og må svare men gjetter. Disse faktorene bidrar til å svekke validiteten vedrørende testen.

Gjennomsnittlig totalskår på BPVS II, viste at de to kontrollgruppene hadde en vesentlig bedre skår enn de utenlandsadopterte barna. Testalder kan trolig bidra til å forklare dette resultatet. Normutvalget hadde en gjennomsnittlig testalder som var litt over to måneder høyere enn de utenlandsadopterte, mens de ikke-adopterte i gjennomsnitt var 7 måneder eldre. En sammenligning av gjennomsnittskårene i forhold til normtabellen tilhørende BPVS II, som viser en smalere inndeling av aldersnormene, viste imidlertid at de utenlandsadopterte hadde et aldersadekvat resultat. De lå faktisk litt over snittet, mens de ikke-adopterte lå like

under snittet i forhold til normtabellen. Dette tyder på at utviklingen går fort, og kun få måneders forskjell i testalder var nok til å gjøre utslag. En sammenligning av resultatene på hver enkelt deltest, viste at kontrollgruppene svarte best på de første deltestene, mens de utenlandsadopterte gjorde det bedre på de to siste deltestene. De utenlandsadopterte hadde størst spredning på alle deltestene utenom en. Totalt var det imidlertid normutvalget som hadde den største spredningen.

Stor spredning i resultatet blant de utenlandsadopterte, samsvarer med resultater fra tidligere forskning som viser større spredning i språkferdigheter hos utenlandsadopterte barn enn hos norskfødte jevnaldrende (Dalen & Rygvold, 2006; Hvistendahl, 2006; Rygvold, 2009). Min studie synes også å underbygge at gjennomsnittresultater kan virke tilslørende. På de to siste deltestene viste de utenlandsadopterte gode resultater. Selv om bare 16 % av de utenlandsadopterte kom til deltest 7, viste de et bedre resultat enn sine jevnaldrende ikke-adopterte. En sammenligning av de utenlandsadopterte med størst og minst ordforråd viste imidlertid en betydelig forskjell. De barna med størst ordforråd hadde over tre ganger så stort vokabular enn de med minst ordforråd, ut fra en måling med BPVS II. Det er ikke lett å forklare hva spredningen skyldes, da det er flere faktorer som kan påvirke de utenlandsadoptertes prestasjoner. Det kan for eksempel være tilfeldige variasjoner i barnas språkutviklingstempo, preadopsjonelle forhold, skjevhet i utvalget og ikke minst barnas motivasjon og dagsform. Med tanke på forskning som har vist at dette har en tendens til å vedvare, og at vokabular har en stor påvirkning på videre vokabulartilegnelse og leseutvikling (Aukrust, 2006; Biemiller, 2003, 2005; Lyster, 2010), er dette foruroligende.

Undersøkelsen av hvilke ord de utenlandsadopterte og normutvalget mestret eller ikke, viste relativt like tendenser. Dette underbygger igjen tidligere forskning som har vist at de utenlandsadopterte etter forholdsvis kort tid innhenter sine norskfødte jevnaldrende (Dalen & Rygvold, 2004; NOU, 2009; Van IJzendoorn & Juffer, 2005). Det er ulike faktorer som kan være med å påvirke de utenlandsadopterte i positiv retning i forhold til språkutvikling. I min studie kan en forholdsvis lav adopsjonsalder ha vært betydningsfull. Gjennomsnittlig adopsjonsalder var rundt ett år, og variasjonsbredden var mellom tre måneder og to år. Alle hadde testalder rundt fire år, og hadde dermed vært eksponert for norsk i minimum to år, og hadde eventuelt ikke levd under depriverende forhold i ekstrem lang tid. Som gruppe, har utenlandsadopterte vist en styrke i form av motstandskraft eller resilens, på tross av at preadopsjonelle forhold kan sette dem i fare for utviklingsforsinkelser eller vedvarende

kognitive skader (Borge, 2010; Dalen, 2005; Dalen & Rygvold, 2004). Det kan også være de sterkeste barna som overlever en tøff start, og som deretter blir frigitt til adopsjon (Dalen & Rygvold, 2004). Adopsjonsfamilien kan også spille en stor rolle i positiv retning. De tilhører ofte høyere sosioøkonomiske samfunnslag, og foreldrene har en høyere andel av yrkestilknytning innenfor helse-, sosial-, eller undervisningssektoren enn foreldre med biologiske barn (Botvar, 1999; Dalen & Rygvold, 2012; Dalen & Sætersdal, 1999b; NOU, 2009). Dette kan tenkes å være faktorer som virker positivt i forhold til bevissthet rundt barn og språkutvikling, samt stimulering og tilrettelegging. Det har også vist seg at adoptivmødre samhandler og kommuniserer med sine barn på en mer aktiv måte enn mødre med biologiske barn. De tar også i bruk flere læringsstrategier, som har vist seg å være positivt i forhold til barnas språkutvikling (De Geer, 1992). I min studie viste de utenlandsadopterte å mestre de høyfrekvente ordene på lik linje som barna i normutvalget. I noen tilfeller hadde til og med de utenlandsadopterte bedre svarprosent på relativt vanskelig begrep, som for eksempel *tamburin* og *teleskop*. Det kan tenkes at mødrenes benevning, og krav til barnas benevning, kan ha vært en medvirkende faktor i ervervelse av disse begrepene.

Etter flere grundige etiske overveielser, valgte jeg kun å se på hvordan barna fra de asiatiske landene Kina og Korea gjorde det i undersøkelsen. Barna fra disse landene utgjorde over halvparten av utvalget mitt, mens utvalget fra de andre opprinnelseslandene varierte og var for små til å kunne gjøre en vurdering av. Ved å se på hvordan barna fra de asiatiske landene gjorde det, ønsket jeg ikke å bidra til stigmatisering, men å sammenligne resultatet med det tidligere forskning har vist. En rekke studier har vist at det i særlig grad er de asiatiske barna som viser gode språkferdigheter og raskt tar igjen sine jevnaldrende ikke-adopterte (Dalen & Rygvold, 1999, 2006; Roberts et al., 2005; Scott et al., 2008). Resultatene fra min studie samsvarer med dette. Ved å se på hvem det var som hadde størst ordforråd, viste det seg at nær en tredjedel av de asiatiske barna var i gruppen blant de 25 % med høyest skår, mens langt færre representerte de 25 % med lavest skår. Det var ingen signifikant forskjell i testresultat mellom gutter og jenter, men i motsetning til det flere tidligere studier har vist (Dalen & Rygvold, 2006; Van Ijzendoorn et al., 2005), var det guttene som viste de beste resultatene. Når dette resultatet sees i sammenheng med opprinnelsesland, er det mye som tyder på at det er guttene adoptert fra Korea som har bidratt positivt i favør av guttene. Jentene viste seg å ha mindre spredning, og utgjorde en betydelig høyere del av de med gjennomsnittlige resultater.

6.1 Tanker om undersøkelsen og veien videre

Resultatene fra denne undersøkelsen kan ikke brukes til å trekke sikre konklusjoner. Til det er utvalget for lite, og det er tvilsomt at adopsjonsutvalget utgjør et representativt utvalg, noe som svekker undersøkelsens ytre validitet. Målingene baserer seg dessuten på bruk av kun en test, som alene gir et for usikkert resultat vedrørende barns vokabular. På grunn av masteroppgavens omfang og tidsbegrensning, var jeg nødt til å begrense meg i forhold til hvilket område jeg ville fordype meg i. Jeg hadde derfor ikke mulighet til å bruke et bredere spekter av tester eller data i analysen.

Det er viktig med oppfølgingsstudier i adopsjonsforskning, og jeg vil med stor interesse følge disse barna videre gjennom Monica Dalens forskningsprosjekt «*Barns sosiale utvikling*». Prosjektet ble fra høsten 2011 utvidet til å også omfatte tidlig skolealder, og det blir interessant å se om de utenlandsadopterte barnas videre utvikling vil tilsvare utviklingen til ikke-adopterte jevnaldrende, eller om de henger etter.

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg vært oppmerksom på min forskerrolle. Jeg antok, på bakgrunn av tidligere forskning, at min studie trolig ikke ville vise noen overraskende eller signifikante forskjeller. Jeg var derfor, i hele prosessen fokusert på å ikke la denne antagelsen påvirke meg i skåringen av testen, tolkning og analyse.

Formålet mitt med undersøkelsen var å se hvordan utenlandsadopterte barns ordforråd var ved fireårsalder, sammenlignet med norskfødte jevnaldrende. Resultatet viser at utenlandsadopterte barn som gruppe skårer innenfor normalen, men at det er en relativt stor variasjonsbredde knyttet til skårene. Nå som oppgaven er ferdig, håper jeg den kan bidra til bedre kunnskap vedrørende utenlandsadopterte barns vokabular, både for foreldre, lærere, logopeder og forskere.

Litteraturliste

- Aukrust, Vibeke Grøver. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Kunnskapsdepartementet.
- Befring, Edvard. (2007). *Forskinsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.44
- Biemiller, Andrew. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 323-335.
- Biemiller, Andrew. (2005). Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction.
- Biemiller, Andrew. (2007). The influence of vocabulary on reading acquisition. *Encyclopaedia of Language and Literacy Development*, 1-10.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding : development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bjerkan, Kristen Meyer. (2005). *Fonologi Språk: en grunnbok* (pp. 198-221). Oslo: Universitetsforl.
- Bloom, Lois, & Lahey, Margaret. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Borge, Anne Inger H. (2010). *Resiliens : risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Botvar, Pål Ketil. (1995). *Når øst møter vest-: en undersøkelse blant adopterte fra Korea, India og Thailand* (Vol. nr 1/95). Oslo: Høgskolesenteret.
- Botvar, Pål Ketil. (1999). *"Meget er forskjellig, men det er utenpå-?": unge utenlandsadoptertes levekår og livskvalitet* (Vol. 2). Oslo: Universitetet.
- Bowlby, John. (1954). Maternal deprivation. *Early*.
- Chomsky, Noam. (1968). *LANGUAGE AND THE MIND*.
- Clark, Eve V. (2003). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dalen, Monica. (2005). *"Vi hentet våre barn i Kina" : foreldres fortellinger om adopsjoner fra Kina - til Norge, - til USA*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dalen, Monica, & Rygvold, Anne-Lise. (1999). *Hvordan går det på skolen?: en analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Dalen, Monica, & Rygvold, Anne-Lise. (2004). *Barn adoptert fra Kina: i familien og på skolen*. [Oslo]: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dalen, Monica, & Rygvold, Anne-Lise. (2006). Educational achievement in adopted children from China. *Adoption Quarterly*, 9(4), 45-58.
- Dalen, Monica, & Rygvold, Anne-Lise. (2012). Internasjonale adopsjoner i Norge *Spesialpedagogikk*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Dalen, Monica, & Sætersdal, Barbro. (1999a). *Hvem er jeg?: adopsjon, identitet og etnisitet*. Oslo: Akribe.
- Dalen, Monica, & Sætersdal, Barbro. (1999b). *Kunnskapsstatus om utenlandsadopsjon: en sammenfatning av resultater fra sentrale forskningsprosjekter gjennomført i Vest-Europa og Nord-Amerika* (Vol. Nr 1-1999). Oslo: Universitetet.
- Dalen, Monica, & Theie, Steinar. (2012). Internationally Adopted Children from Non-European Countries: General Development during the First Two Years in the Adoptive Family. *The Scientific World Journal*, 2012.
- Davis, Matthew H, & Johnsrude, Ingrid S. (2003). Hierarchical processing in spoken language comprehension. *The Journal of Neuroscience*, 23(8), 3423-3431.
- De Geer, Boel. (1992). *Internationally adopted children in communication: A developmental study*. Södertörn University.
- De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in social research*. London: Routledge.
- Dunn, Lloyd M., Dunn, Leota M., Whetton, Cris, & Burley, Juliet. (1997). *The British Picture Vocabulary Scale*. London: GL Assessment.
- Glennen, S. L. (2003). How does orphanage care affect language? Hentet 1. mai, 2013, fra <http://pages.towson.edu/sglennen/OrphanageCareandLanguage.htm>
- Glennen, S. L. (2007). Predicting language outcomes for internationally adopted children. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(2), 529-548. doi: 10.1044/1092-4388(2007/036)
- Glennen, Sharon. (2008). Speech and language" mythbusters" for internationally adopted children. *The ASHA Leader*, 13(17), 10-13.

- Hagtvet, Bente Eriksen. (2004). *Språkstimulering : tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Haworth, Gill, Selman, Peter, & Way, Jan. (2010). Infertility and Inter-Country Adoption. *Adopting After Infertility: Messages from Practice, Research, and Personal Experience*, 134.
- Hellevik, Ottar. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforl.
- Hene, Birgitta. (1987). De utländska adoptivbarnen och deras språkutveckling. *Projektpresentation.(SPRINS-rapport 36.) Institutionen för lingvistik. Göteborgs universitet. Göteborg.*
- Herschensohn, Julia. (2007). *Language Development and Age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulme, Charles, & Snowling, Margaret. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hvistendahl, Anne K. (2006). " Det motsatt av å starte er å vinne": en studie av språklige ferdigheter hos internasjonalt adopterte 7-åringer.
- Hwa-Froelich, Deborah A, & Matsuo, Hisako. (2010). Communication development and differences in children adopted from China and Eastern Europe. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(3), 349.
- Kleven, Thor Arnfinn. (2002). Begrepsoperasjonalisering *Innføring i forskningsmetodologi* (pp. 141-183). Oslo: Unipub.
- Kleven, Thor Arnfinn. (2011). Forskning og forskningsresultater *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (pp. 9-26). [Oslo] Unipub.
- Krakow, Rena A, Tao, Shannon, & Roberts, Jenny. (2005). *Adoption age effects on English language acquisition: Infants and toddlers from China*. Paper presented at the Seminars in Speech and Language.
- Kristoffersen, Kristian Emil. (2005). Hva er språk? *Språk : en grunnbok* (pp. 17-35). Oslo: Universitetsforl.
- Kristoffersen, Kristian Emil, & Simonsen, Hanne Gram. (2012). *Tidlig språkutvikling hos norske barn: MacArthur-Bates foreldrerapport for kommunikativ utvikling*. Oslo: Novus.
- Kruuse, Emil. (2001). *Kvantitative forskningsmetoder i psykologi og tilgrænsende fag*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Kvernbekk, Tone. (2011). Vitenskapsteoretiske perspektiver *Innføring i forskningsmetodologi* (pp. 19-78). Oslo: Unipub.

- Law, James. (2000). Children`s communication: development and difficulties *Communication difficulties in childhood : a practical guide* (pp. 3-31). Oxon: Radcliffe Medical Press.
- Lund, Thorleif. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lyster, Solveig-Alma Halaas. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag : forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov (pp. S. 341-369). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Lyster, Solveig-Alma Halaas, Horn, Erna, & Rygvold, Anne-Lise. (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. Resultater fra en utprøving av British Picture Vocabulary Scale II, Second Edition (BPVS II). *Spesialpedagogikk*, 74. (9), 35-43.
- Miller, Laurie C. (2004). *The handbook of international adoption medicine: a guide for physicians, parents, and providers*: Oxford University Press, USA.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- NOU. (2009). *Adopsjon – til barnets beste. En utredning om de mange ulike sidene ved adopsjon*. Hentet 1. mars, 2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2009/nou-2009-21.html?id=579104>.
- Ouellette, Gene P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554.
- Pallant, Julie. (2010). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Pan, Barbara Alexander, & Gleason, J BERKO. (2004). Semantic development: Learning the meaning of words. *The development of language*.
- Paul, Rhea. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention*: Mosby.
- Pruzan, Vita. (1977). *Født i udlandet - adopteret i Danmark = Born in a foreign country - adopted in Denmark* (Vol. 77). København: Instituttet.
- Roberts, Jenny A, Pollock, Karen E, Krakow, Rena, Price, Johanna, Fulmer, Kathleen C, & Wang, Paul P. (2005). Language development in preschool-age children adopted from China. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48(1), 93.
- Rommetveit, Ragnar. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon : ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistik*. Oslo: Universitetsforl.
- Rutter, Michael, & O'Connor, Thomas G. (2004). the English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team.(2004). Are there biological programming effects for psychological development? Findings from a study of Romanian adoptees. *Developmental Psychology*, 40(1), 81-94.

- Rygvdold. (2012a). Språkvansker hos barn *Spesialpedagogikk* (pp. S. 323-340). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Rygvdold, Anne-Lise. (2006). *Adopterte barn og språk*. [Oslo]: Adopsjonsforum.
- Rygvdold, Anne-Lise. (2008). Språk- og talevansker *Innføring i spesialpedagogikk* (pp. 212-254). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rygvdold, Anne-Lise. (2009). Språkutvikling hos internasjonalt adopterte førskolebarn. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 55, 5-11.
- Rygvdold, Anne-Lise. (2012b). Språkmestring hos utenlandsadopterte 2. klassinger *Logopeden*, Nr. 4- 2012, 7-15.
- Scott, Kathleen A, Roberts, Jenny A, & Glennen, Sharon. (2011). How well do children who are internationally adopted acquire language? A meta-analysis. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 54(4), 1153.
- Scott, Kathleen A, Roberts, Jenny A, & Krakow, Rena. (2008). Oral and written language development of children adopted from China. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 150.
- Shapiro, Vivian, Shapiro, Janet, & Paret, Isabel. (2001). International adoption and the formation of new family attachments. *Smith College Studies in Social Work*, 71(3), 389-418.
- Simonsen, Hanne Gram, & Theil, Rolf. (2005). Morfologi *Språk: en grunnbok* (pp. 249-294). Oslo: Universitetsforl.
- Skinner, Burrhus Frederic. (1957). *Verbal behavior*: Appleton-Century-Crofts New York.
- Snedeker, Jesse, Geren, Joy, & Shafto, Carissa L. (2007). Starting Over International Adoption as a Natural Experiment in Language Development. *Psychological science*, 18(1), 79-87.
- SSB. (2013). *Adopsjoner, 2011*. Hentet 1. mars 2013, fra <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/adopsjon/aar/2012-06-07#content>.
- Strømquist, Sven. (2008). Barns språkutvecling *Logopedi* (pp. 69-83). Lund: Studentlitteratur.
- Sveen, Andreas. (2005a). Semantikk *Språk: en grunnbok* (pp. 64-94). Oslo: Universitetsforl.
- Sveen, Andreas. (2005b). Syntaks *Språk: en grunnbok* (pp. 295-384). Oslo: Universitetsforl.
- Sveen, Andreas. (2005c). Pragmatikk *Språk: en grunnbok* (pp. 94-120). Oslo: Universitetsforl.

- Tan, Tony Xing, & Yang, Yi. (2005). Language development of Chinese adoptees 18–35 months old. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 57-68.
- Tetzchner, Stephen von. (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tetzchner, Stephen von. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Van Den Dries, Linda, Juffer, Femmie, Van IJzendoorn, Marinus H, & Bakermans-Kranenburg, Marian J. (2009). Fostering security? A meta-analysis of attachment in adopted children. *Children and Youth Services Review*, 31(3), 410-421.
- Van IJzendoorn, Marinus H, & Juffer, Femmie. (2005). Adoption is a successful natural intervention enhancing adopted children's IQ and school performance. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 326-330.
- Van Ijzendoorn, Marinus H, Juffer, Femmie, & Poelhuis, Caroline W Klein. (2005). Adoption and cognitive development: A meta-analytic comparison of adopted and nonadopted children's IQ and school performance. *Psychological bulletin*, 131(2), 301-316.
- Verdens barn. (2012). *Hvem er barna?* Hentet 21. mai, 2013, fra <http://verdensbarn.no/adopsjon/vare-samarbeidsland/korea>
- Westerlund, Monica, & Landaas, Wenche. (2012). *Språkutvikling i førskolealder*. Vollen: Tell.
- www.uv.uio.no. (2010a). *Internasjonalt adopterte barns sosiale utvikling*. Hentet 6. mars, 2013, fra <http://www.uv.uio.no/isp/forskning/grupper/adopsjon/>
- www.uv.uio.no. (2010b). *Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4 til 11 år*. Hentet 22. mars 2013, fra <http://www.uv.uio.no/isp/forskning/prosjekter/adopsjon-sprak/index.html>
- www.uv.uio.no/iln/. (2013). *Ordforrådet*. Hentet 23. april, 2013, fra <http://tekstlab.uio.no/ordforradet>

